



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Estudio de caso. Transmisión de los estereotipos de género a través del currículo oculto

Autor/es

NATALIA IBÁÑEZ MARTÍNEZ

Director/es

MARÍA ÁNGELES GOICOECHEA GAONA

Facultad

Facultad de Letras y de la Educación

Titulación

Grado en Educación Infantil

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2017-18



Estudio de caso. Transmisión de los estereotipos de género a través del currículo oculto, de NATALIA IBÁÑEZ MARTÍNEZ

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© El autor, 2018

© Universidad de La Rioja, 2018

publicaciones.unirioja.es

E-mail: publicaciones@unirioja.es

TRABAJO FIN DE GRADO

Título

Estudio de caso. Transmisión de los estereotipos de género a través del currículo oculto
Case study. Transmission of gender stereotypes through hidden curriculum

Autora

Natalia Ibáñez Martínez

Tutora

María Ángeles Goicoechea Gaona

Grado

Grado en Educación Infantil [205G]

Facultad de Letras y de la Educación

Año académico

2017/18



Resumen

Los estereotipos de género se asignan de forma diferenciada a los niños y las niñas desde que son muy pequeños/as. Estos son transmitidos a través de la socialización de género que tiene como primer agente a la familia y, en segundo lugar, a la escuela por ser el entorno en el que las/os infantes comienzan a establecer relaciones con sus iguales y a descubrir la sociedad que les rodea. La escuela es la encargada de lograr el desarrollo integral del alumnado y lo realiza mediante los aprendizajes del currículo formal y del oculto. El primero se encuentra regulado por la legislación educativa mientras que, el segundo, depende del profesorado. Por ello, se ha llevado a cabo una investigación encaminada a comprobar si se siguen transmitiendo los estereotipos de género. Mediante una revisión bibliográfica y un posterior estudio de caso de carácter cualitativo (entrevistas semiestructuradas a siete maestras de un medio rural) se ha estudiado el currículo oculto. Los resultados muestran cómo, aunque ya no se transmiten de forma consciente los estereotipos, sí se hace de forma inconsciente. Por este motivo, es importante ampliar el tamaño de la muestra y seguir investigando en este campo con la finalidad de determinar acciones futuras como, por ejemplo, formar más al profesorado en cuestiones de igualdad de género.

Palabras clave: educación, currículo oculto, socialización, estereotipos de género.

Abstract

Gender stereotypes are assigned differently to boys and girls since they are very young. These are transmitted through the gender socialization that has as first agent the family and, secondly, the school because it is the second environment in which children begin to establish relationships with their peers and it find out society that surrounds them. School is responsible for achieving integral development of the students and it does through established learning on formal and hidden curriculum. The first is regulated by educational legislation, while the second depends on the teachers. For that reason, an investigation was made aimed to check if gender stereotypes. Through a literature review and a subsequent qualitative case study (semi-structured interviews with seven rural teachers), the hidden curriculum has been studied. Results show how, although many of these are no longer consciously transmitted, it is done unconsciously. Thus, it is important to expand the sample

size and continue researching to determine future actions such as train teachers in gender equality issues.

Keywords: education, hidden curriculum, socialization, gender stereotypes.

Índice

1.	Introducción	7
2.	Objetivos	9
3.	Marco teórico	11
3.1	Desigualdad de género	11
3.1.1	Machismo y sexismo	12
3.1.2	Estereotipos de género y roles de género.....	14
3.2	La escuela, segundo agente de socialización de género.....	16
3.2.1	La mujer en las leyes educativas.....	17
3.2.2	Currículum oculto	20
4.	Metodología	23
4.1	Instrumento	23
4.2	Muestra.....	24
5.	Análisis de resultados	27
5.1	Currículo oculto	27
5.2	Estereotipos de género	29
5.3	Roles de género	30
5.4	Implicación de las familias.....	31
5.5	Centro educativo	31
6.	Conclusiones	33
7.	Referencias.....	35
8.	Anexos	41
8.1	Guion de la entrevista.....	41
8.2	Transcripción de las entrevistas	43
8.3	Código de las entrevistas.....	70
8.4	Análisis de las entrevistas por preguntas	71

1. Introducción

Gracias a los cambios producidos en la sociedad a lo largo de los años, se ha logrado erradicar la desigualdad legislativa y se van superando las diferencias por cuestiones de género. Se han conseguido obtener las mismas oportunidades de acceso a la escolarización y legislar un currículo con las mismas asignaturas para mujeres y hombres. La sociedad sigue avanzando con el fin de llegar a una coeducación basada en igualdad, dejando atrás una cultura androcéntrica y evitando la transmisión de estereotipos y roles de género.

No obstante, pese a que la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) busque garantizar la equidad, no todo lo que se transmite en la escuela es lo que está establecido en el currículo formal. Existe un gran número de elementos como la forma de comunicarse, las normas, las costumbres, etc. que se transmiten de forma implícita al alumnado y se denominan currículo oculto.

Por este motivo, se ha considerado importante estudiar si pese a estos grandes avances, se siguen reproduciendo y transmitiendo en la escuela unos estereotipos de género asignados de forma diferenciada a las niñas y los niños.

Para ello este estudio consta de dos partes, en primer lugar, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sobre la desigualdad de género y la influencia de la escuela como segundo agente de socialización de género. Posteriormente, se ha elaborado un estudio de caso cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas a siete maestras del segundo ciclo de Educación Infantil. Para su realización se ha escogido un medio rural ya que, gran parte de las investigaciones en este campo se han llevado a cabo en medios urbanos.

Con esta investigación se pretende comprobar si el alumnado y/o el profesorado reproducen los estereotipos de género y qué miembro de la familia se responsabiliza en mayor medida de la educación de sus hijos e hijas.

2. Objetivos

El objetivo general del presente trabajo es analizar la influencia del currículo oculto en la transmisión de los estereotipos y roles de género al alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil.

A partir de este objetivo general se han concretado los siguientes objetivos específicos:

1. Comprobar la toma de conciencia por parte de las maestras respecto al currículo oculto.
2. Estudiar el grado de adquisición de los estereotipos y roles de género en el profesorado y en el alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil.
3. Señalar si la madre y/o el padre se responsabiliza/n de la educación escolar de sus hijas/os.

En base a estos objetivos específicos, la investigación se desarrollará a partir de las siguientes hipótesis:

1. Las maestras no son conscientes de la importancia de los aprendizajes que se transmiten mediante el currículo oculto.
2. Influenciados por los estereotipos de género transmitidos a través de la socialización de género diferenciada, tanto el profesorado como el alumnado reproducen los roles tradicionales en la transmisión y en la elección de los juegos.
3. La mayoría de las madres son las que acuden a las reuniones escolares a causa del rol tradicional femenino que les asigna el cuidado de sus hijos/as.

3. Marco teórico

3.1 Desigualdad de género

Desde los primeros atisbos de sociedad, ya se encontraban diferencias en las actividades realizadas por mujeres y hombres; las primeras se dedicaban a la recolección, la cocina y el cuidado de sus sucesores, mientras que los hombres cazaban (Foces, 2015). Sin embargo, las desigualdades no se quedaron en el ámbito social, sino que comenzaron a institucionalizarse; por ejemplo, en la Edad Media, se legisló la Ley Sálica que excluía de la herencia familiar a las hijas. Posteriormente, durante los siglos XVII y XVIII, la situación de la mujer mejoró levemente gracias a la expansión urbana y comercial, que fomentaron otros empleos como tejer, trabajar en el campo o ser criadas. Pese a la lucha de mujeres, como Olympe Gouges o Mary Wolstonecraft, por los derechos de todas ellas, no fue hasta el siglo XX cuando la situación de la mujer mejoró de forma significativa gracias a los movimientos sindicales y al acceso a la educación formal.

En España, la Constitución de 1978 recalcó la importancia de la igualdad como un “valor superior” (1978, p. 9) y en el artículo 14 hace referencia a ella especificando que “los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (1978, p. 11). Paralelamente, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) o en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) también se expuso la necesidad de promover el respeto de los derechos y las libertades de las mujeres, eliminando todas las formas de discriminación hacia estas. Gracias estos tratados internacionales se manifestó la necesidad de diseñar una ley española que incorporase actualizaciones en cuestiones de igualdad respecto a las establecidas en la Constitución de 1978. Esta ley se denominó Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres e incorporó dos nuevas directivas referentes a la igualdad en el mundo laboral y en los bienes y servicios.

Con esta pequeña mirada histórica, se puede considerar que las cuestiones en torno al género han ido evolucionando acorde a los cambios de la sociedad y que muchos de estos cambios se encuentran estrechamente vinculados a los movimientos feministas. Para entender esta lucha, es vital comprender qué es el feminismo. Sau (1981) lo define como:

Un movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII -aunque sin adoptar todavía esa denominación- y que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo o colectivo humano, de la opresión, dominación y, explotación de que han sido y son objeto por parte del colectivo de varones en el seno del patriarcado. (p.121-122)

Esta definición, recalca la importancia de la toma de conciencia por parte de las mujeres sobre la situación que viven, debido a que si no se identifica el problema no es posible erradicarlo. Asimismo, menciona que las opresiones que estas sufren están sostenidas por el patriarcado; este es “un sistema de dominación masculina que determina la opresión y subordinación de las mujeres” (Varela, 2008, p.85).

Este sistema patriarcal que define a la mayoría de las sociedades, incluida la española, derivó y deriva en conductas machistas y sexistas, que son el medio por el cual se transmiten los estereotipos y los roles de género persistentes en la actualidad.

3.1.1 Machismo y sexismo

El machismo es el conjunto de actuaciones, pensamientos o palabras que van en contra de la moral, los valores y la dignidad de la mujer por el simple hecho de ser mujer (García, 2007) y que manifiesta el sexismo subyacente en la sociedad (Varela, 2008). Por lo que el sexismo, es “el conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino” (Sau, 1981, p.257). Tal y como indica Sau (1981), si se utilizasen conceptos referentes a la psicología, el machismo sería una actuación inconsciente y, por el contrario, el sexismo una deliberada. Ambos tipos de comportamiento se han manifestado y siguen manifestándose en diferentes ámbitos de la sociedad: legislativo, laboral, cultural, económico, social, educativo, etc.

Respecto a este último, son diversas las autoras y los autores que afirman que parte del sexismo vigente tiene su causa en el androcentrismo; es decir, en la interpretación de los hechos desde la perspectiva masculina y la utilización de los resultados como válidos para ambos géneros (Sau, 1981). En cuanto al sexismo observable en el ámbito formal de la educación, Subirats (1994) apunta que este se encuentra presente en:

- Lugar de la mujer como docente: La educación es un sector muy feminizado, sobre todo, en las edades más bajas. Cuanto mayor es la edad del alumnado y mayor es el prestigio

social, el número de profesoras es menor. Igualmente, la posición de estas en la estructura educativa, es más baja respecto a la de los varones. Esto fomenta que se refuercen determinados aprendizajes al normalizar la subordinación de la mujer en otros ámbitos laborales.

- Androcentrismo en las ciencias: Los aprendizajes que se transmiten en la enseñanza se caracterizan por las afirmaciones basadas en prejuicios sobre las mujeres y la casi total ausencia de referencias sobre las contribuciones de estas a la historia.
- La interacción en la escuela: Además de los elementos del currículum oficial, también se transmiten otros como las pautas de comportamiento, las relaciones existentes entre el profesorado, entre estos/as y el alumnado, etc. Este tipo de sexismo quedó recogido en el estudio que realizó Subirats (1986), pues comprobó que los niños recibían más atención que las niñas y, además, estos intercambiaban un mayor número de frases con el profesorado, incluso cuando el número de niños era inferior al de niñas.
- Androcentrismo en el lenguaje: El lenguaje verbal y el escrito son un medio de comunicación muy importante en las relaciones sociales. Este tipo de sexismo puede manifestarse de tres formas diferentes, según Almeida (2017, p. 25): “la ocultación y/o subordinación de la mujer en el discurso, la asimetría léxico-semántica y los estereotipos”. La primera forma de sexismo hace referencia sobre todo al uso del genérico en masculino. Asimismo, se incluirían las situaciones en las que se hacen referencia a dos personas de distinto sexo o género y se antepone, en el orden gramatical, el masculino al femenino. En referencia a esta forma de sexismo, Subirats (1986) manifestó que el código de género femenino se encontraba afectado negativamente y que este se podía identificar en el uso del lenguaje. Es decir, siempre se referían a todo el alumnado con palabras como niños, sin incluir en ningún caso el término de niñas. Asimismo, anteriormente, Beauvoir (2008) ya desaconsejaba el uso de lo masculino y femenino en un mismo vocablo pues el hombre representa tanto lo positivo como lo neutro, mientras que la mujer se muestra como lo negativo.

La segunda forma de sexismo hace referencia a palabras que son peyorativas para la mujer por tener diferente significado en femenino que en masculino o porque el mensaje se crea desde una visión androcéntrica, es decir, una posición que hace que el hombre sea el sujeto de referencia. En el estudio realizado por Subirats (1986) se mostró que el cuerpo docente

emitía calificativos que hacían referencia a las niñas como: “más tontitas, más buenecitas, más modositas, más preocupadas por su peinado y sus lacitos, etc.” (p. 385) empleando diminutivos en sentido peyorativo.

El tercer tipo de sexismo incluye la manifestación de cualidades o comportamientos que la sociedad determina para cada sexo de manera diferenciada. Este tipo de sexismo también se vio reflejado en el estudio de Subirats (1986), que mostraba que el profesorado corregía los comportamientos de las niñas para que se asemejasen al de los niños. Paralelamente, indica cómo la insistencia en la adquisición de competencias escolares es más baja en las niñas que en los niños. Por ello, quedó constatado que se siguen reforzando determinadas conductas de forma diferenciada dependiendo del sexo.

- Libros infantiles y libros de texto: A través de las imágenes y de los textos se transmiten modelos a los que imitar. El sexismo se manifiesta en estos cuando apenas aparecen referentes femeninos, las profesiones que muestran y se relacionan con la mujer son tradicionalmente las consideradas femeninas. Igualmente, también pueden exponer ciertos estereotipos de género impuestos de forma tradicional.

3.1.2 Estereotipos de género y roles de género

Para poder comprender qué son los estereotipos y los roles de género, es vital hacer una diferenciación entre los conceptos de sexo y género. En los años 60, nació el concepto de género gracias a dos estadounidenses, John Money y Robert Stoller (citados por Curieses, 2017, p.65). Sin embargo, anteriormente Beauvoir, en su libro “El segundo sexo”(1949), ya se aproximó a dicho concepto (Beauvoir, 2008):

No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico defiende la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino. (p. 83)

En consecuencia, mientras el sexo hace referencia a las diferencias biológicas entre mujeres y hombres; el género tiene su origen en una construcción social y cultural que se realiza para diferenciar entre lo considerado masculino y lo femenino.

El género, según Sau (1981), se distingue por las siguientes características:

- Es vinculante, es decir, el género femenino depende de lo masculino y el masculino de lo femenino.

- Está jerarquizado: Hay un género dominante, el masculino, y otro género que se encuentra subordinado, el femenino.
- La estructura de los géneros es invariable en el seno de una sociedad patriarcal.

En relación con cada uno de los géneros, existen unas creencias populares sobre los atributos que se asignan a las mujeres y a los hombres. Estos se denominan estereotipos de género e influyen de manera determinante en la persona y su conducta, en la percepción de sí misma y de la sociedad que le rodea. Algunas de las funciones que desempeñan son la adaptación y comprensión de la sociedad en la que se encuentran y la facilitación de la socialización a través de la identidad social y la conciencia de pertenencia (González, 1999).

Además de los factores culturales mencionados, los estereotipos de género se transmiten a través del contexto social más cercano, como la familia y la escuela. Tras ellos, también toman gran influencia los juguetes, los medios de comunicación y el grupo de pares.

Son múltiples las investigaciones que nos muestran las características que se asignan a cada género, la llevada a cabo por Cabral y García (1998) definía el ser masculino como alguien fuerte, dominante, inteligente, agresivo y rudo entre otras cualidades; mientras que, el ser femenina estaba ligado con ser débil, emocional, bella, obediente, receptiva, colaboradora, etc.

Asimismo, Piussi (2001) determinaba que otras cualidades como asertividad, independencia y autonomía se asociaban a lo masculino; mientras que sensibilidad, afectividad y emotividad a lo femenino.

Investigaciones más recientes, como la de Bian, Leslie y Cimpian (2017) recalcan que estos estereotipos aparecen desde la primera infancia y provocan la adquisición de ideas culturales en relación con la inteligencia y el género, mostrando cómo es menos probable que las niñas a partir de los seis años asocien el término inteligente a su propio género y cómo comienzan a rechazar actividades consideradas para niños “muy, muy inteligentes” (p.1).

Paralelamente, atendiendo también al género, a los hombres y a las mujeres se les asigna un rol o una función diferenciada que deben desempeñar por el hecho de pertenecer a un género. Los roles que se han asignado de forma tradicional a los hombres se encuentran generalmente orientados a su desempeño profesional y al éxito laboral; mientras que, a las mujeres, las han encaminado hacia el desempeño del trabajo de ama de casa y cuidado de los/as hijos/as (González, 1999).

Al igual que los estereotipos de género, estas funciones asignadas se aprenden durante toda la infancia, mediante los contextos sociales más cercanos a la niña o al niño. Uno de los medios a través del cual los/as niños/as asimilan los roles de género es el juego. Realizar una distinción de los juguetes o juegos dependiendo del género puede provocar que, en su futuro, tengan mayor predisposición a un determinado ámbito de conocimiento desarrollándose cognitiva y físicamente de manera diferenciada. Asimismo, estarán asumiendo aquellos roles de género que se consideran apropiados dependiendo de su contexto (Sánchez, 2005).

En un estudio realizado por Varela y Ferro (2007), se observa cómo en los jardines de infancia había espacios diferenciados que representaban el lugar de las niñas y el de los niños. Las niñas expresaban que no jugaban en el rincón de construcciones porque era de varones; mientras que los niños respondían que no querían jugar en el rincón de la casita porque era un juego de niñas.

En conclusión, se debe ser consciente de que la transformación de las diferencias en torno al sexo y al género no solo implica una mayor igualdad de oportunidades para las mujeres; sino que se debe cuestionar un sistema patriarcal que impide a los hombres y a las mujeres su desarrollo integral (Barragán, n.d.).

3.2 La escuela, segundo agente de socialización de género

Aunque la definición de socialización puede variar, existe una palabra que siempre aparece en todas ellas: proceso; ya que la socialización no se da en un momento determinado, sino que se adquiere durante la evolución del niño o niña. Según Van der Zanden (1986, p.126), la socialización es “un proceso por el cual los individuos, en su interacción con otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad”. En consecuencia, el término socialización de género engloba las distintas normas, valores y comportamientos que se construyen en una determinada estructura social y se transmiten dependiendo del sexo del/de la infante (Galet y Alzás, 2015).

La mencionada socialización de género tiene como primer agente a la familia que conforma la unión entre este y la sociedad (Rodríguez, 2007). Cuando la/el infante crece y comienza su etapa escolar, la escuela se convierte en el segundo agente de socialización debido a que será el segundo ambiente en el que pasará más tiempo y aquel en el que descubrirá la sociedad y se encontrará con sus iguales. De este modo, es vital que el centro

escolar se establezca como un lugar idóneo y motivador para que el alumnado se sienta parte del mismo.

Cabe destacar que estos dos agentes de socialización deben mantener una estrecha relación debido a que ninguno de los dos, por sí mismos, son capaces de lograr la formación de las ciudadanas y los ciudadanos (Ortiz, 2011). Por su parte, la escuela tiene como objetivo principal dotar a las/os alumnas/os de una formación académica compuesta por los contenidos curriculares, que se exponen en las leyes y ordenanzas educativas, y los contenidos informales adquiridos a través de un aprendizaje social manifestados en el currículum oculto (Simkin y Becerra, 2013).

3.2.1 La mujer en las leyes educativas

La educación en España ha ido evolucionando a medida que se producían cambios sociales, políticos y económicos. Por ello, es de gran relevancia realizar un análisis de las leyes educativas que han ido sucediéndose a lo largo de los años.

Los cimientos del actual sistema educativo comenzaron a formarse en Europa hacia la segunda mitad del siglo XVIII. A partir del Informe Quintana (1813), se fue introduciendo la idea de que todas las personas debían recibir educación escolar; pero había desacuerdos por el hecho de que las niñas se beneficiasen de esa educación. Estas nuevas propuestas educativas, exponían firmemente que las niñas debían rezar y aprender labores domésticas, ya que su función era la de esposas y madres y, por tanto, no necesitaban una educación igual o similar a la de los niños.

Rousseau, padre de la pedagogía moderna con gran influencia en esta época, consideraba que la naturaleza creaba de forma diferente a hombres y mujeres y por ello, también les otorgaba unas habilidades y capacidades diferenciadas. Por este motivo, proponía unos principios distintos para la educación de niñas y niños. A finales del siglo XVIII, algunas mujeres aristócratas comenzaron a apoyar la educación para las mujeres debido a que ellas eran las primeras educadoras de sus hijos/as (Subirats, 1994).

En España, durante los siglos XVIII y XIX, aumentó la necesidad de educar a las niñas para que adquirieran algunos aprendizajes que les favoreciese su desempeño laboral; sin embargo, la idea de que la educación debía ser diferente a la de los niños seguía vigente. Estas enseñanzas radicaban en coser y rezar, hasta que, en el año 1821, el ordenamiento

estableció que debían aprender a leer, escribir y contar. No obstante, estas medidas no se hicieron realidad por motivos económicos en la mayoría de los pueblos y ciudades.

La primera ley en la cual se ve reconocido el derecho de las niñas a una educación es la Ley General de Instrucción Pública (1857). Pese a que se reconociese este derecho, las niñas estaban segregadas en centros diferenciados y se les impartían asignaturas específicas en las que las preparaban para atender a las tareas domésticas (Guardo, 2012).

Paralelamente se crearon escuelas más progresistas, privadas en su mayoría, que apostaban por las prácticas coeducativas. Estas escuelas, como la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia o la Escuela Nueva, contaron con la oposición de sectores fuertemente vinculados a la Iglesia Católica que interpelaban que las niñas debían adoptar su función de madre y esposa y, en consecuencia, una educación diferenciada y separada de los niños.

Hasta la II República (1931-1939) no se introdujo el concepto de coeducación en la Educación Pública. Lo definieron como una escuela mixta, es decir, la no separación de los alumnos en diferentes centros escolares y la no distinción en los programas de enseñanza por cuestión de sexo. Pese a que muchas niñas y jóvenes pudieron escolarizarse en este período, un número muy reducido de escuelas llegaron a ser mixtas (Subirats, 1994).

Con la llegada de Franco al poder, además de volver a un modelo educativo segregado en el que niñas y niños de primaria y secundaria estudiaban en centros diferenciados, la educación de las niñas volvió a centrarse en su función como madre y esposa. Hasta el año 1970 con la Ley General de Educación, la situación para las niñas, jóvenes y mujeres no cambió. Atendiendo a su preámbulo, exponía como uno de sus objetivos que fuese una educación para todos en la que no influyese la raza, el sexo o las creencias. Por ello, la mujer volvió a tener el mismo acceso a la educación que los hombres y se volvió a legislar una escuela mixta con el mismo currículum para niños y niñas. No obstante, este era un currículum androcéntrico, es decir, que estaba diseñado para los niños y, por tanto, tenía una perspectiva masculina. Estos avances lograron una enseñanza básica, gratuita y obligatoria desde los 6 a los 14 años. En consecuencia, la escolarización de las mujeres aumentó cuantitativamente y la discriminación por motivos de sexo disminuyó. Sin embargo, pocas jóvenes accedían a estudios de tipo técnico, que contaban con mayor prestigio (Rodríguez, 2016).

En 1990 entró en vigor la LOGSE o Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, que suplantó a la LGE y, además, incluyó por primera vez el término de transversalidad para trabajar las cuestiones de género en todo el currículum durante todas las etapas educativas.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) fue la siguiente, pero no llegó a aplicarse. En su artículo 1, aparece la igualdad de derechos entre sexos como principio de calidad referente a la educación; sin embargo, no hace referencia a esta igualdad en la sección de igualdad de oportunidades.

En 2006, se promulgó la Ley Orgánica de Educación (LOE) en la que se mostraba que la discriminación hacia el género femenino seguía vigente debido a que el lenguaje utilizado era únicamente en masculino. Tras esta ley, se legisló la LOMCE (2013) que sigue vigente hasta la actualidad. Esta tiene un papel más conservador en etapas superiores ya que, desaparecen asignaturas como Educación para la Ciudadanía, con la que se pretendía inculcar valores como la igualdad, solidaridad, justicia, cuestiones relativas al género, etc.

Estas dos últimas leyes recogen un apartado en el que expresan la importancia de la equidad en la educación escolar como garantía de la igualdad de oportunidades para “el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación” (LOE, 2006, p.14; LOMCE, 2013, p. 11).

Por ende, se puede observar que la equidad está estrechamente ligada al término de coeducación. Sin embargo, este término también ha ido adquiriendo nuevas connotaciones a medida que se conseguían avances en la sociedad en relación con la posición de las mujeres. Como se ha mencionado anteriormente, en la II República se hacía referencia a él para expresar una educación con las mismas oportunidades de acceso para ambos sexos y en las que se impartían asignaturas indiferenciadas. En la actualidad, el concepto de coeducación ha cambiado y, tal y como lo definen Valdemoros y Goicoechea (2012, p.137) es “la acción intencional que trata de aunar lo masculino y lo femenino, en condiciones de igualdad, reconociendo los valores y aportaciones de ambos sexos, tratando de evitar discriminaciones y estereotipos que perpetúan y generan desigualdad”.

Con este cambio de significado, la actual definición de coeducación deja atrás la transmisión de una cultura androcéntrica y recalca la importancia de los valores, los

estereotipos y roles de género que se transmiten en las aulas y que juegan un papel fundamental en la consecución de una educación sin desigualdad de género.

En conclusión, con esta pequeña evolución legislativa se puede comprobar cómo se ha conseguido una igualdad formal, ya que en las actuales leyes educativas no se realiza una distinción en los contenidos educativos que se enseñan a las niñas y a los niños. Pero ¿es esta una igualdad real?

3.2.2 Currículum oculto

Pese a los esfuerzos legislativos que buscaban lograr una educación más equitativa para todos los alumnos y alumnas, comenzaron a surgir investigaciones entre los años 60 y 70 que analizaban cómo en la educación escolar se reproducían aquellos modelos de género existentes en la sociedad y que escapaban de lo curricular y lo legislado.

Fue Philips W. Jackson quien en 1968 acuñó el término de currículum oculto en su libro “La vida en las aulas”. Jackson (1968) definió este término como la combinación de las relaciones de poder, las acciones del profesorado, las normas, los contenidos de enseñanza y el aprendizaje del alumnado. Asimismo, recalcó la importancia de que alumnos/as y profesores/as dominaran dicho conjunto de elementos para desenvolverse en el centro debido a que el currículum oculto está estrechamente relacionado con el currículum oficial y, por lo tanto, con los aprendizajes. Por ende, el trabajo que desempeñó Jackson (1968) se centró sobre todo en el estudio del currículum como un factor de socialización que se produce en la transmisión de conocimientos en los centros educativos.

A partir de ese momento, surgieron más estudios que se ramificaron en tres corrientes diferenciadas que fueron, según Giroux (1997): estructural-funcional, social-fenomenológica y radical.

El punto de vista estructural-funcionalista se centra en la forma en la cual se transmiten las normas y los valores realizando una contextualización de los centros educativos. Se apoya en un modelo sociológico positivista, que pone de relieve la manera en la que dichos centros socializan al alumnado, en la tolerancia de reglas, creencias y disposiciones para el buen funcionamiento de la sociedad. Tres son las principales características de esta visión: los centros educativos están inmersos en los intereses de la sociedad, se concretan normas y características específicas del currículum oculto y se

exponen cuestiones sobre el carácter histórico del significado y del control social de los centros educativos.

Pese a estos beneficios, cabe destacar que este enfoque desvaloriza términos como el conflicto y los intereses socioeconómicos debido a que simboliza una visión apolítica. Asimismo, define al alumnado de manera conductista y reduccionista porque los ve como meros receptores pasivos; por lo que el conflicto se representa como un error en la socialización de estos.

El enfoque social-fenomenológico es un punto de vista que centra su interés en los presupuestos sobre las interacciones que se establecen en el aula. Estas interacciones conforman el modelo de socialización que impera, es decir, el significado lo aporta el propio contexto y el alumnado en sus interacciones en el aula. Para los autores y las autoras de esta corriente, la manera en la que se organiza, distribuye y evalúa el conocimiento no es objetiva; sino que tienen un papel principal aquellos constructos sociales e históricos creados por los seres humanos anteriormente. Por ende, se pasa de focalizarse en la conducta de la institución a poner énfasis en las relaciones interpersonales del alumnado, teniendo en cuenta variables como su lenguaje y el establecimiento de las relaciones sociales. Sin embargo, esta teoría también muestra ciertos puntos débiles; por ejemplo, no explica el papel que tiene la ideología en la construcción del conocimiento y no logra exponer cómo, en ocasiones, la manera en la que el alumnado percibe el mundo no es igual a la estructura real del mundo.

El tercer enfoque, el radical, presenta una visión del centro escolar como un agente de control de la ideología ya que, representa las creencias, valores y normas dominantes en la sociedad. De esta forma, manifiesta que los centros están relacionados con los principios que gobiernan el lugar de trabajo y remarca cómo dicha reproducción social está relacionada, a su vez, con las interacciones del aula. Asimismo, tienen en cuenta las condiciones sociales y económicas que modifican la construcción social y que influyen en el currículo oculto.

Este enfoque más crítico debe contextualizarse en un momento socio-histórico concreto que posee cuatro elementos:

- La educación no puede estar separada del contexto histórico en el que tiene lugar y, por ello, esta se encuentra estrechamente vinculada con los conflictos políticos, sociales, económicos y culturales de la sociedad en la que se producen.
- En las sociedades se originan situaciones de desequilibrio en el acceso a la educación.

- El inconveniente del currículum está relacionado con el problema ideológico debido a que se presenta para un contexto una determinada forma de ver el mundo.
- La institución educativa y el currículum formal muestran los intereses de los grupos sociales que poseen influencia en ese contexto. Esto se ve representado en el currículum explícito o formal y en el oculto.

Esta corriente también presenta carencias, como la expuesta por Pinar (2014) que afirma que no trata el “yo” y la capacidad que tiene el alumnado de actuar. No obstante, tiene gran importancia por el hecho de que superó el punto de vista apolítico del enfoque estructural-funcionalista y el idealismo subjetivo del enfoque social-fenomenológico.

Cabe destacar que, tal y como remarca Torres (1991), la transmisión del currículo oculto no es una “planificación conspirativa” (p.76) del profesorado; sino que es fruto de una reproducción de los diferentes ámbitos de la sociedad. Por tanto, una de sus características más destacables es la singularidad, es decir, este no se repite de igual forma en todas las escuelas. En consecuencia, estamos ante un currículum cambiante que tiene en cuenta el medio socioeconómico, la clase social del alumnado, las relaciones interpersonales y otra serie de factores que lo constituyen de forma diferenciada y determinante. Por este motivo, las investigaciones que se lleven a cabo no son generalizables al resto de contextos (Sacristán, 1987).

4. Metodología

Esta investigación se ha realizado mediante una metodología cualitativa que estudia el contenido desde la perspectiva de los sujetos, teniendo siempre en cuenta el contexto particular (Quecedo y Castaño, 2003).

Más concretamente, se ha llevado a cabo un estudio de caso porque permite estudiar en profundidad una sola situación para que, referida a este trabajo, ilustre la transmisión y reproducción de los estereotipos de género mediante el currículo oculto (León y Montero, 2004).

Todo ello, visto desde una perspectiva de género que implica llevar a cabo un estudio objetivo de las interacciones entre los géneros, de las instituciones que permiten o castigan las normas y límites del género; y del análisis de las mujeres y los hombres como seres sociales inmersos en un determinado contexto (Reinoso y Hernández, 2011).

4.1 Instrumento

Como técnica de investigación se ha utilizado la entrevista. Esta cuenta con dos ventajas principales permite extraer datos globales y favorece la reflexión sobre acontecimientos pasados. Asimismo, se ha elegido teniendo en cuenta su gran flexibilidad y que potencia un modelo de diálogo entre iguales (Carbonero y Caparrós, 2015).

El lugar escogido para la entrevista en todos los casos fue un lugar tranquilo, sin ruidos y en el que solo se encontraba la participante y la entrevistadora. Esto favorecía la creación de un clima de confianza y comodidad que permitiese su libre expresión. Además, para fomentar un ambiente idóneo, previamente se realizó una explicación sobre el motivo de la investigación, sus objetivos y su contenido; y se les expuso que la entrevista tendría un carácter anónimo para que expresasen sus experiencias sin coacciones.

Para poder recoger la información proporcionada por las participantes y su posterior transcripción y análisis, todas aceptaron que esta fuese grabada. Se llevó a cabo con un teléfono móvil que tiene instalada una aplicación de grabadora de voz.

En la realización del guion de la entrevista se ha tenido en cuenta que las respuestas debían ser abiertas y, pese a que este tuviese un orden secuencial, la formulación de las preguntas se iba alterando dependiendo de las respuestas de las entrevistadas; siempre siendo la entrevistadora la que guiase la conversación para obtener la información que se buscaba conseguir. Por ello, se trata de una entrevista semiestructurada.

En el guion de la entrevista (ver Anexo 1) pueden observarse cuatro partes diferenciadas: conocimientos y realidad del aula, espacios y tiempos, implicación de las familias y centro educativo.

En la primera sección, se realizan preguntas que buscan conocer la opinión de la entrevistada acerca del currículum oculto y de los estereotipos de género tradicionales. Asimismo, se formulan preguntas sobre situaciones que se han podido dar en el aula entre los/as alumnos/as y sobre cómo ellas han actuado.

En el segundo apartado, se abordan preguntas sobre las zonas de la clase: mesa de trabajo, asamblea y rincones de juego. Así como del momento de recreo.

En la implicación de las familias, se busca conocer si son los padres, las madres o ambos quienes más se implican en la educación de sus hijas e hijos y el por qué.

Finalmente, en el apartado del centro, se formulan preguntas que permitan averiguar las actuaciones que se llevan a cabo en la escuela para impedir la reproducción de estereotipos de género tradicionales y para conocer la formación de las entrevistadas en materia de género.

Cabe resaltar que todas las preguntas que se han formulado son de elaboración propia, basadas en una previa búsqueda bibliográfica que ha permitido identificar los aspectos más relevantes a tratar en la investigación.

En una segunda fase, se procedió a la transcripción de las entrevistas (ver Anexo 2). Para ello, se estableció un código para cada una de ellas, identificándolas por su profesión, la edad y los años de experiencia docente (Ver Anexo 3).

4.2 Muestra

En la investigación realizada han participado un total de 7 docentes, todas ellas mujeres, que ejercen en la etapa de segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) en un centro escolar ubicado en un medio rural con una población de 2949 habitantes censados en el año 2017 (INE, 2018).

Este tipo de muestreo es opinático, ya que es el/la investigador/a quien selecciona a los/as participantes mediante criterios estratégicos personales. En el caso de este estudio, estos criterios son el de proximidad y accesibilidad. Por este motivo, se trata de una muestra con una representatividad estructural muy baja; pero que sirve de estudio exploratorio de la situación actual o para continuar con la investigación.

Además de estos dos criterios, son necesarios tres requisitos para la búsqueda de un sujeto de estudio: debe tener un perfil característico del objeto de estudio (ser profesor/a de Educación Infantil), poseer un conocimiento del espacio sociocultural y una predisposición positiva; es decir, que accedan a participar en la entrevista (Hernández, 2015).

Las edades de las participantes comprenden desde los 31 hasta los 44 años. Asimismo, todas ellas constan de una experiencia como docente en dicha etapa, superior a seis años.

Respecto a sus estudios, cuentan con el título de Maestra en Educación Infantil o un título equivalente. Solamente tres de ellas disponen de alguna titulación más, entre ellas: posgrado en psicopedagogía, educación especial o atención temprana.

5. Análisis de resultados

Con la finalidad de facilitar el estudio de los resultados de las entrevistas, se ha realizado una tabla de doble entrada que reúne la información más relevante de las respuestas de cada participante (ver Anexo 4). Asimismo, se han creado las siguientes categorías para profundizar en cada una de ellas.

5.1 Currículo oculto

Las siete profesoras afirman que el currículo oculto es muy importante en la transmisión de conocimientos. Sin embargo, una de ellas, al explicar por qué lo considera importante muestra que desconoce qué es, reduciéndolo a la elección de diferentes métodos de enseñanza, como el aprendizaje por proyectos. Pese a esta diferencia, todas consideran que es fundamental:

“porque transmitimos mucho más de lo que somos conscientes y cuanto más conscientes seamos de lo que influyen, más cuidado tendremos a la hora de transmitirlos” (Maestra, 34 años, 7 años).

Como se ha explicado anteriormente, uno de los tipos de sexismo que se puede manifestar en la escuela, según Subirats (1994), es la interacción que se lleva a cabo en ella. Estas relaciones entre el profesorado y el alumnado pueden manifestarse de diferentes maneras, una de ellas es a través de la participación de los/as alumnos/as en el aula. Los resultados obtenidos a través de las entrevistas muestran que las siete maestras consideran que participan indistintamente niñas y niños, pero una de ellas sí que recalcó que, aunque participen ambos géneros por igual, siempre son los/as mismos/as debido a que a algunos/as alumnos/as les cuesta más participar:

“Participan por igual pero sí que es verdad que siempre los que quieren participar son los mismos. Siempre hay algún niño o niña, no tiene por qué ser chico o chica, que siempre se queda más retraído. Bien porque no sabe o porque le da vergüenza.” (Maestra, 34 años, 9 años).

Contrarios a estos resultados fueron los obtenidos por Subirats (1986), en los que constataba cómo los niños recibían más atención que las niñas ya que el número de frases que intercambiaban con estos era mucho mayor, incluso siendo superior el número de niñas de las aulas.

Otra de las formas de sexismo existente que apunta Subirats (1994) es el androcentrismo en el lenguaje. A través de las entrevistas se ha podido observar cómo todas las maestras, salvo en frases puntuales en las que deseaban hacer una diferenciación entre los géneros, utilizaban el masculino genérico y, en consecuencia, realizan una ocultación o subordinación de la mujer al hombre (Almeida, 2017). Además de durante toda la entrevista, esta expresión del lenguaje se puede observar en la pregunta sobre cómo se refieren a sus alumnas/os. En ella, todas las entrevistadas coinciden en que llaman al alumnado por su nombre y cinco de ellas apuntan que también lo hacen, en ocasiones, con apelativos cariñosos, por ejemplo, “cariño, mi amor, mis chicos, mis niños, cariños, pimplollos...” (Maestra, 39 años, 8 años).

Estos datos coinciden con los resultados obtenidos por Subirats (1986), ya que detectó que se referían a todo el alumnado con palabras en masculino genérico.

Dos de los espacios que el profesorado configura de una determinada manera para facilitar el objetivo de la escuela que señalan Simkin y Becerra (2013), son los rincones de juego y las mesas de trabajo.

Respecto a los primeros, las siete participantes comentaron que la forma de organizarlos depende en gran medida de la edad de las/os niñas/os debido a que, en tres años, el juego siempre es más guiado, pero todos los equipos pasan durante la semana por cada uno de los rincones de juego propuestos. No obstante, a medida que aumenta la edad del alumnado, les dan más libertad para elegir a qué rincones quieren ir, siempre y cuando respeten el número máximo establecido de personas en cada rincón.

“Pues normalmente se lo solemos guiar porque al estar en tres años, al principio era una jauría. Entonces pusimos unos rincones asignados para que empezasen a aprender cómo organizarse para jugar. Los vamos variando, pero sí que los asignamos y todos los equipos pasan por ellos. En otros cursos ya sí que puedes ir haciéndolo con collares o con un papel en el que apuntan a dónde van... pero, sobre todo, está dirigido para que vayan conociendo el material” (Maestra, 31 años, 5 años).

En cuanto a las mesas de trabajo, las siete maestras coincidieron en que distribuyen a los/as alumnos/as en equipos siguiendo unos criterios referentes a la capacidad cognitiva y al comportamiento. Además, cuatro de las entrevistadas, añadieron que también tenían en

consideración el número de niñas y de niños presentes en cada grupo para que hubiese un equilibrio de género.

Por estos motivos, se concluye que las siete profesoras construyen unos equipos de trabajo heterogéneos y, en consecuencia, no están discriminando a ningún/a alumno/a por razón de sexo tal y como indica la Constitución Española de 1978 en la que se enmarcan todas las leyes educativas que se han sucedido hasta la actualidad.

5.2 Estereotipos de género

Seis de siete maestras afirman que, en el aula, el alumnado reproduce los estereotipos de género que han aprendido:

“Esos comentarios ya se oyen entre niños muy pequeños” (Maestra, 41 años, 18 años).

Todas ellas coinciden en la forma de actuación cuando se dan estos comentarios entre el alumnado, buscan hacerles reflexionar con ejemplos que puedan ver en su casa o les puedan pasar a ellos/as mismos/as para lograr hacerles conscientes de que no son verdad. Una de las maestras destaca que, aunque trata de hacerles reflexionar en el momento en el que ocurren, el mejor modo de actuar radica en influirles a través del ejemplo en el día a día del aula:

“Normalmente, lo que hago es decir ‘pues no, no es verdad’ o que luego al final eso es lo que menos les influyo. Con lo que más les influyo es haciendo cosas” (Maestra, 34 años, 7 años).

Por otro lado, la transmisión y reproducción de los estereotipos de género también puede darse en el profesorado. Las entrevistas han mostrado que cuatro maestras consideran que sí se dan por parte del profesorado:

“Al final también viene muy relacionado con la edad de los profesores y si has estudiado hace poco o no y en la sociedad que estás viviendo y hay gente que digamos que es de la vieja escuela se dan. [...] Aunque no lo hagan de forma deliberada, mediante el currículum oculto lo están haciendo. Ya sea en comentarios o por formas de tratar a los alumnos, a las familias o a los compañeros... eso sí que se sigue viendo hoy en día” (Maestra, 31 años, 5 años).

Frente a tres maestras que consideran que solo ocurre en algunos casos, en casos extremos o que en la actualidad no ocurre:

“No, hoy en día no. Vaya yo desde que he empezado a trabajar no. [...]. Por lo que se ve que la sociedad va cambiando y ya no se dan los roles que nos asignan” (Maestra, 36 años, 14 años).

No obstante, las tres maestras que consideran que el profesorado no transmite estereotipos de género junto a una de las que sí, son las que afirman que los niños y las niñas tienen unos comportamientos y/o habilidades diferenciados. Por ejemplo, algunas señalan que las niñas son más calmadas y cotillas, mientras que los niños más brutos:

“Los niños suelen ser más brutos, puede haber niñas que también, pero son más puntuales. Además, las niñas son más secretarias porque se fijan más y su habilidad lingüística está más desarrollada que los niños y son más cuidadosas a la hora de trabajar. Por norma general yo veo esas diferencias, no sé, pero es algo innato” (Maestra, 36 años, 14 años).

Por ende, algunos de los adjetivos que utilizan las maestras, como brutos, para designar a los niños coinciden con los adjetivos que asignan autores y autoras como Cabral y García (1998) al ser masculino. Mientras que, para el ser femenino tradicionalmente se designaban adjetivos como obediente, receptiva o colaboradora que se asemejan a los expuestos por las maestras: tranquilas y trabajadoras. Es decir, se puede comprobar que siguen existiendo unos adjetivos que se asignan a las personas dependiendo de su género.

En contra posición, tres maestras estiman que los comportamientos y/o habilidades del alumnado no tienen relación con el género sino con la forma de ser de cada alumna y alumno:

“En Infantil están menos manipulados, por así decirlo, y cada uno se comporta como es. Puede haber chicos o chicas movidos, pero pueden aprender a comportarse [...] Al final es su carácter y no creo que dependa del género” (Maestra, 34 años, 7 años).

Cabe destacar que una de estas maestras recalca que en ellos tienen gran influencia la familia. Esto se debe a que tal y como indica Rodríguez (2007), este es el primer agente de socialización de género.

5.3 Roles de género

Una de las preguntas de la entrevista versa sobre las agrupaciones y juegos del recreo. Cuatro profesoras coinciden en que los niños y las niñas suelen jugar en grupos mixtos y a los mismos juegos como la casita, el parquecito, a pillar, a toros...mientras que, las otras tres

señalan que juegan a cosas diferentes y en grupos más pequeños compuestos mayoritariamente por alumnado de un solo género, por ejemplo:

“Lo que sí se suele ver es que los niños juegan a juegos de más movimiento y más brutos, mientras que las niñas juegan más a mamás y a papás, a perritos...” (Maestra, 36 años, 14 años).

Gracias a este pequeño ejemplo de los testimonios de las maestras, se puede observar que, tal y como muestra González (1999), las niñas desde edades tempranas reproducen los roles que la sociedad les impone, el cuidado de sus hijos/as y de la casa.

5.4 Implicación de las familias

Seis de las siete participantes respondieron que cuando conciertan reuniones con cada una de las familias de las/os alumnas/os son las madres las que acuden a ellas y que, en ocasiones, acuden ambos progenitores; siendo muy poco frecuente que acudan únicamente padres.

“En el 95% de los casos acuden las madres. [...] Porque al final, la educación de los hijos recae sobre todo en la mujer. En algunos casos es por tema laboral, pero hoy en día casi todas las mujeres trabajan y tienen la misma dificultad para ir a la tutoría que los hombres y siguen viniendo las mujeres” (Maestra, 41 años, 18 años).

Esta situación, como se ha mencionado se da por los roles que se les asignan a las mujeres del cuidado de sus hijos/as, mientras que a los hombres se les dirige hacia el desempeño profesional (González, 1999).

5.5 Centro educativo

En referencia a las actuaciones concretas propuestas por el centro en materia de igualdad, las siete las maestras respondieron que o no conocían o no existía ninguna. Asimismo, tres de ellas puntualizaron que eso es función del/de la tutor/a. Otra entrevistada comentó que nunca había visto en ningún centro escolar una actuación como la referida.

Finalmente, se les preguntó si en el centro se había impulsado algún curso de formación en cuestiones de género o habían recibido esa formación por otros medios. Solamente dos de ellas habían realizado algún curso, de manera externa al centro; mientras que, el resto reconocía que no había recibido formación en ese ámbito, exceptuando algunas aportaciones puntuales en la carrera universitaria.

6. Conclusiones

Pese a que la LOMCE recoge la importancia que tiene la equidad y legisla una igualdad formal, se ha comprobado que se siguen reproduciendo modelos de género desiguales que existen en la sociedad a través del currículo oculto.

Gracias a este estudio de caso, se han podido investigar los objetivos y las tres hipótesis propuestas en el inicio. En cuanto a la primera, que no se ha validado, se ha comprobado que las maestras entrevistadas sí que eran conscientes de los elementos que se transmiten mediante el currículo oculto y las siete lo consideraban fundamental en el aprendizaje. Asimismo, cuatro de las participantes afirmaban que los estereotipos de género se transmiten a través de él en la actualidad.

Respecto a la segunda hipótesis, se ha observado discrepancia entre las maestras debido a que cuatro de ellas estiman que todo el alumnado juega a los mismos juegos en el patio, mientras que tres de ellas señalan diferencias atendiendo al género. Por ende, se puede concluir que desde edades tempranas a las niñas se les asignan roles de cuidado del hogar y de los/as hijos/as y por ello juegan a mamás y papás o perritos mientras que, a los niños se les orienta al desempeño profesional y lo reproducen jugando a policías o toreros. No obstante, cabe resaltar que ninguna de las maestras en su aula realiza distinción de los juguetes o juegos dependiendo del género y, por tanto, el alumnado asumirá los roles que se consideren apropiados en su entorno más cercano, como puede ser la familia o el grupo de pares (Sánchez, 2005).

Finalmente, la tercera hipótesis ha sido validada y en el estudio se muestra que son las madres las que siguen acudiendo a la mayoría de las reuniones escolares de sus hijos/as debido a que seis de las siete maestras afirman que solo en algunas ocasiones acuden tanto el padre como la madre y que excepcionalmente acude solamente el padre. Esta situación sigue ocurriendo porque es la madre la que asume el rol de cuidado de los/as hijos/as que tradicionalmente se le ha impuesto.

En cuanto a las limitaciones que se han encontrado durante la elaboración del trabajo, destaca el reducido número de entrevistadas a las que se ha tenido acceso, por ser estas el total de maestras que ejercen en ese centro. Así como que todas las entrevistas se han realizado a mujeres y en estas no se ha preguntado sobre la elección de los rincones por parte del alumnado.

Por ende, se plantea la siguiente propuesta para futuras investigaciones: realizar un estudio que profundice en los juegos elegidos por los/as niños/as con una muestra más amplia que abarque también a maestros y a otros centros del medio rural. Asimismo, sería enriquecedor utilizar, como segunda técnica de investigación, la observación porque permitiría contrastar las percepciones del profesorado respecto a su actividad con la realidad del aula. Los resultados del estudio propuesto servirían para determinar acciones futuras, por ejemplo, mayor formación del profesorado en materia de igualdad de género.

7. Referencias¹

- Almeida, Manuel (2017). *El sexismo en el lenguaje. Guía para una práctica no sexista de la lengua*. La Laguna: Universidad La Laguna.
- Barragán, Fernando (n.d.). *La construcción del sistema sexo género: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/89571963/Construccion-Sistema-Sexo-Genero>
- Beauvoir, Simone (2008). *El segundo sexo* (2ª Edición). Madrid: Cátedra.
- Bian, Lin, Leslie, Sara-Jane y Cimpian, Andrei (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, (355), 389-391. Recuperado de <http://science.sciencemag.org/content/sci/355/6323/389.full.pdf>
- Cabral, Blanca y García, Carmen (1998). Masculino/Femenino... ¿Y yo? Identidad o Identidades de Género, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Recuperado de http://redongdmad.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/A_CONCEPTOS_BASICOS/Masculino_femenino_y_yo_Identidad_o_identidades_de_genero.pdf
- Carbonero, Domingo y Caparrós, Neus (2015). La entrevista como técnica de investigación. En Caparrós, Neus y Raya, Esther, *Métodos y técnicas de investigación en trabajo social* (pp.155-174). Madrid, España, Grupo 5.
- Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*, 1979, disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- Curieses, Paloma (2017). Por una Escuela Inclusiva. Las Fronteras del Género. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 63-79. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.004>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 1948, disponible en: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Foces, Paula (2015). La desigualdad de género en Europa. *Derecho y Cambio Social*, 12(41), 1-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5456842>

¹ Dado que el presente trabajo se encuentra enmarcado en el ámbito de género, las referencias tendrán el nombre completo de los autores y las autoras para darles mayor visibilidad a las segundas, pese a que la normativa APA establezca que solo se pone la inicial del nombre.

- Galet, Carmen y Alzás, Teresa (2014). Transcendencia del rol de género en la educación familiar. *Campo abierto: Revista de Educación*, 33(2), 97-114. Recuperado de <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1597>
- García, Almudena (2017). Machismo y micromachismos en Internet. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social (ReLMIS)*, (13), 33-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5971918>
- Giroux, Henry (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/giroux/Los%20Profesores%20como%20Intelectuales.pdf>
- González, Blanca (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (12), 79-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801212>
- Guardo, Lara (2012). *Percepción de las relaciones de género entre adolescentes: transmisión de estereotipos y mitos de amor* (Trabajo de fin de máster), Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Hernández, Manuel (2015). La muestra en la investigación cualitativa. En Caparrós, Neus y Raya, Esther. *Métodos y técnicas de investigación en trabajo social* (pp.77-94). Madrid, España, Grupo 5.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2018). *INE*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2879>
- Jackson, Philip (1991). Los afanes cotidianos. *La vida en las aulas* (pp. 43-79). Madrid: Ediciones Morata.
- León, Orfelio y Montero, Ignacio (2004). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ª edición). Madrid: Mc Graw Hill.
- Ortiz, Eva (2011). Comunidad Educativa: Ámbito de colaboración entre la familia y la escuela. En Maquilón, Javier, Mirete, Ana Belén, Escarbajal, Andrés y Giménez, Ana María (coords.). *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp. 71-79). Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5887851>
- Pinar, William (2014). La comprensión del currículo como texto político. En Mora, Edmundo y Rengifo, Elizabeth (trads.). *La teoría del currículum* (pp. 25-27). Madrid: Narcea.

- Recuperado de
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5cxuBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA103&dq=teor%C3%ADas+curr%C3%ADculo+oculto&ots=PpzUNy7zA2&sig=QdVdNH6p_2V5GWSck2PveAiMJJo#v=onepage&q&f=false
- Piussi, Anna María (2001). Dar clase: el corte de la diferencia sexual, en Blanco, Nieves (coord.). *Educación en femenino y en masculino* (pp. 145-163). Madrid: Akal.
- Quecedo, Rosario y Castaño, Carlos (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, (14), 5-40. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=739292>
- Reinoso, Isabel y Hernández, Juan Carlos (2011). La perspectiva de género en la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (28), 45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6372741>
- Rodríguez, M^a Carmen (2007). Opiniones de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10 (1), 1-9. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224595989.pdf
- Rodríguez, Yolanda (2016). *La enseñanza y el aprendizaje de la coeducación en las aulas de Educación Infantil de la Región de Murcia* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/50084>
- Sacristán, Ana (1987). En torno al currículum oculto. *Aldaba: Revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, (7), 29-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1980244>
- Sánchez, Ana (2005). El aprendizaje de los roles de género a través del juego. *Revista Padres y Maestros*, (293), pp. 31-34. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1195443>
- Sau, Victoria (1981). *Diccionario ideológico feminista* (pp. 121-122). Barcelona: Icaria. Recuperado de https://books.google.es/books?id=rIVVA1nkGogC&printsec=frontcover&dq=victoria+sau&lr=&hl=es&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Simkin, Hugo y Becerra, Gastón (2013). Un proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, docencia y tecnología*, 24(47), 119-142. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n47/n47a05.pdf>
- Subirats, Marina (1986). Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales, en Fernández, Mariano (ed.). *Marxismo y sociología de la educación* (pp. 381- 391). Madrid: Akal.
- Subirats, Marina (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, (6), 49-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1019459>
- Torres, Jurjo (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Valdemoros, M^a Ángeles, Goicoechea, M^a Ángeles, Sáez, Silberio y Frago, Santiago (2012). Educación para la convivencia y diversidad. En Valdemoros, M^a Ángeles y Goicoechea, M^a Ángeles (coord.). *Educación para la convivencia. Propuestas didácticas para la promoción de valores* (pp. 123-150). Madrid: Biblioteca Nueva, S.L.
- Van der Zanden, James (1986). *Manual de Psicología Social* (pp. 126). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Varela, Brisa y Ferro, Lila (2007). La aplicación de los conceptos estructurantes en el tratamiento de una temática específica. El abordaje de la perspectiva de género en la sala de jardín de infantes. En Varela, Brisa y Ferro, Lila. *Las ciencias sociales en el nivel inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as* (pp. 95-108). Recuperado de https://books.google.es/books?id=PgxGHL4P_fkC&pg=PA9&hl=es&source=gb_s_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false
- Varela, Nuria (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B. Recuperado de <https://mujerfariana.org/images/pdf/Varela-Nuria---Feminismo-Para-Principiantes.pdf>

LEGISLACIÓN

Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, nº 311, 1978, 29 de diciembre. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

Ley Orgánica de Educación. (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 2006, 4 de mayo. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 238, 1990, 4 de octubre. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo). *Boletín Oficial del Estado*, nº71, 2007, 23 de marzo. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/23/pdfs/A12611-12645.pdf>

Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 de diciembre. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación. (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio). *Boletín Oficial del Estado*, nº 159, 1985, 4 julio. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>

8. Anexos

8.1 Guion de la entrevista

La presente entrevista se enmarca en un Trabajo de Fin de Grado con la finalidad de conocer las opiniones y los conocimientos de los profesores y las profesoras de Educación Infantil en base a los estereotipos de género que pueden ser transmitidos en la escuela a través del currículo oculto.

Sexo: ☐ Mujer ☐ Hombre

Edad: _____ años. Entorno: ☐ Rural ☐ Urbano

Estudios: _____

Años de experiencia docente: _____ años.

CONOCIMIENTOS Y REALIDAD DEL AULA

1. Como ya sabes, el currículo oculto es un conjunto de elementos como pueden ser las normas, costumbres, el lenguaje... que se transmiten de forma implícita al alumnado
¿Consideras que es importante?
2. ¿Crees que los estereotipos de género se pueden transmitir a través de este currículo oculto?
3. ¿Observas estereotipos de género en la escuela? ¿Entre el profesorado? ¿En las familias: padre o madre? ¿En los niños y las niñas?
4. En los alumnos, ¿has observado comentarios que hagan referencia diferencias de género como aspecto incapacitante o negativo? ¿En qué momentos?
5. Si se da entre los/as alumnos/as una situación como la descrita, ¿cómo reaccionas y qué haces?
6. ¿Cómo te refieres al alumnado en tu clase? ¿Utilizas apelativos para referirte a ellos? ¿Realizas alguna distinción entre dichos apelativos?
7. ¿Crees que alumnos y alumnas muestran actitudes y cualidades diferentes en su comportamiento diario dentro del aula? ¿Cómo definirías las de las alumnas? ¿Y las de los alumnos?

ESPACIOS Y TIEMPOS

1. En tu clase, ¿cómo organizas los momentos de juego? ¿Restringes o controlas los rincones que van las alumnas y los alumnos?
2. Las mesas de trabajo en los que se sientan, ¿cómo los determinas? ¿ocupan el mismo espacio en la mesa, cuando están juntas las mesas, si está sentado un niño junto a una niña?
3. ¿Quién participa más tiempo en el aula hablando en público? ¿Quién hace mejor los trabajos?
4. En el recreo, ¿juegan a lo mismo ambos sexos? ¿A qué juegan las niñas? ¿y los niños? ¿Hay espacios diferenciados? ¿Quién ocupa más espacio en el recreo (centro o márgenes)?

IMPLICACIÓN FAMILIAS

1. Cuando hay que tratar temas sobre el alumnado con los/as progenitores/as, ¿cuál de ellos acude a hablar contigo?
2. ¿Conoces el motivo por los que solo acuda ese/a progenitor/a?

CENTRO EDUCATIVO

1. ¿Existe alguna actuación de fomento de la Educación en Igualdad en el centro?
2. ¿Se han dado instrucciones para analizar el material didáctico de cara a comprobar que no existe contenido sexista?
3. ¿Has realizado alguna formación propuesta desde el centro sobre cuestiones de género e igualdad? ¿Durante la carrera universitaria o en cursos posteriores?

8.2 Transcripción de las entrevistas

Maestra, 31 años, 5 años

Sexo: ☒ Mujer ☐ Hombre

Edad: 31 años. Entorno: ☒ Rural ☐ Urbano

Estudios: Diplomatura de Educación Infantil y Máster en Atención Temprana.

Años de experiencia docente: 5 años.

-Como ya sabes, el currículo oculto es un conjunto de elementos como pueden ser las normas, costumbres, el lenguaje... que se transmiten de forma implícita al alumnado. ¿Consideras que es importante?

- Es muy importante porque ya no solamente es lo que tú les enseñas a los niños día a día sino lo que puedes llegar a mostrarles día a día de una manera que está fuera del currículum, digamos fuera de los objetivos, los contenidos, la programación... cómo eres tú como persona y los valores que les puedes llegar a transmitir. Las enseñanzas ocultas que están detrás, pero son sólidas a la hora de formarse también como persona.

-¿Consideras que los estereotipos de género se pueden transmitir a través de este currículum oculto?

- Sí, sí, desde luego que sí porque eres en este momento, un ejemplo junto a sus padres de cómo es la sociedad, de cómo se vive en ella y considero que, si tú valoras a las personas por igual, sin realizar diferencias de género, ellos van a hacer lo mismo. No van a hacer ninguna diferencia si la maestra es chica o chico, si vale más, le gusta unas cosas u otras... no, todos somos personas y somos capaces de llegar a ser algo en la vida.

- ¿Has observado que se den signos de discriminación por cuestiones de género o se transmitan estereotipos de género entre profesores? ¿Y entre el alumnado?

- Sí porque al final también viene muy relacionado con la edad de los profesores y si has estudiado hace poco o no y en la sociedad que estás viviendo y hay gente que digamos que es de la vieja escuela se dan. Que no quiere decir que todos que estén en esa situación sean así, sino que como hay gente joven que tiene una mentalidad más cerrada y más antigua, también gente mayor que sigue esa línea y lo transmiten quieran o no. Aunque no lo hagan de forma deliberada, mediante el currículum oculto lo están haciendo. Ya sea

en comentarios o por formas de tratar a los alumnos, a las familias o a los compañeros... eso sí que se sigue viendo hoy en día.

-Cuando estás en el aula, ¿de qué forma te refieres a los alumnos? ¿utilizas algún apelativo cariñoso con ellos?

- Sí, depende, les suelo llamar chicos, mis niños... pero sí que suelo hacerlo. Y cuando me refiero, sobre todo me doy más cuenta cuando estoy hablando con otras compañeras de profesión, al final en infantil siempre te da como un poco más ternura y dices mis pequeños, mis chicos... pero sí sí.

-En clase, ¿tú observas que haya actitudes o habilidades que sean diferentes en los niños que en las niñas?

- Pues yo creo que depende de la clase en la que te encuentres, yo actualmente en la que estoy yo creo que sí, también influye mucho la madurez de los niños y cuando han nacido y tal. Sí que es verdad que en tres años hay más diferencias porque no maduran todos por igual, pero sí que es verdad que igual en cinco años se ven unas diferencias no tan escalonadas como las que veo ahora. También dentro de las familias, ahí es donde les inculcan unos valores u otros.

-Y entre los niños, ¿has visto que se den comentarios como: no puedes hacer esto porque eres una chica o chico...?

- Sí, sí, sí... pero porque yo creo que en casa es también lo que te digo, que a veces esos comentarios se les escapan, ya sea por parte de madres, padres o que lo ven ellos mismos cuando en su familia, la mamá es la que por ejemplo se queda en casa limpiando y cocinando; mientras que el papá es el que va a trabajar y hace otras cosas. Porque sin ir más lejos, el otro día un niño de clase dijo es que las chicas no podéis venir al fútbol porque no sabéis de fútbol y no os gusta. Yo le dije, oye no es así, las chicas también podemos jugar o ir a animar, nos puede gustar o no. Al igual que a mí me puede gustar otro deporte e igual a ti no te gusta. Y ya más o menos lo entendió, pero igual también es lo que ve él, como siempre me rodeo de chicos para ver el fútbol pues a las chicas ya no os gusta.

-Además de mostrarle cómo es la situación explicándosela, ¿cómo más actúas?

- No, decírselo tan natural. No mira, es que el fútbol no solamente es cosa de chicos ni la gimnasia rítmica es cosa de chicas, ni jugar a cocinitas o a peluquería... No todos tenemos

las mismas inquietudes o nos gustan las mismas cosas independientemente de ser chico o chica. Y tampoco le doy más énfasis porque si no él va a pensar que le estás riñendo y depende de cómo sea, podrá volver a decirlo para recibir más atención.

-Muy bien. Respecto a los espacios del aula, ¿cómo asignáis el lugar de trabajo individual de cada alumno?

- Vamos cambiando cada trimestre los equipos. Primero lo dividimos por género para que estén equilibrados chicos y chicas; las actitudes que muestran entre ellos también son importantes y por supuesto la personalidad. Si son demasiado afines tampoco los ponemos juntos, igual intentamos que se conozcan más entre otros compañeros. Que ves que igual en el patio no juegan tanto juntos porque no son de la misma cuadrillita o porque sus familias no se conocen o no van juntos al parque, intentamos que se conozcan más entre ellos y después vamos rotando. También un poco vamos viendo durante el curso cómo funcionan y si no funcionan los cambiamos.

-¿Quiénes participan más? ¿Los chicos o las chicas?

- Por igual, no tiene que ver con el género.

-Cuando terminan el trabajo individual y dejáis tiempo libre para jugar, ¿les asignáis el lugar al que deben ir?

- Pues normalmente se lo solemos guiar porque al estar en tres años, al principio era una jauría. Entonces pusimos unos rincones asignados para que empezasen a aprender cómo organizarse para jugar. Los vamos variando, pero sí que los asignamos y todos los equipos pasan por ellos. En otros cursos ya sí que puedes ir haciéndolo con collares o con un papel en el que apuntan a dónde van... pero, sobre todo, está dirigido para que vayan conociendo el material. También es verdad que, a mí, por ejemplo, los viernes me gusta que salgan más relajados y tranquilos y entonces cambio un poco los rincones para que sea así. Y todos vayan al rincón de la biblioteca o de los puzzles o ahora que tenemos el rincón de los piratas que vayan a jugar con él ya que es algo especial y no lo hacemos todos los días pero que vayan todos.

-En cuanto al tiempo del recreo, ¿los niños y las niñas suelen jugar juntos a los mismos juegos?

- Pues en tres años suelen jugar más o menos a lo mismo porque les gusta mucho jugar a la casita, como son todavía pequeños no suelen tener una personalidad muy forjada de ir

en grupos determinados. Pero ya se va viendo que tiran más los niños con otros niños y las niñas con niñas. Eso sí. ¿Los juegos? Pues los juegos de siempre, el parquecito, correr, pillar y poco más. Pero tan pronto están en un grupito definido y lo cambian y se mezclan entre niños y niñas. Es que depende mucho, en todo infantil vas viendo una evolución en esto del juego bastante importante. Porque por ejemplo en tres pueden estar perfectamente media clase jugando por un lado y la otra media jugando juntos.

-Vale, muy bien. Respecto a las familias, cuando pides citas para hablar con ellas, ¿suele venir la madre? ¿el padre? ¿o ambos?

- Pues yo creo que un poco de todo, pero sí que en la mayoría de los casos acude solamente la madre. Algunas familias sí que vienen los dos y ya padres... pues muy muy pocos, ¿sabes?

-¿Por qué crees que se puede dar esta situación?

- Puede ser debido a cuestión de trabajo. Otras veces sí que vienen los dos, que es lo que recomiendo y lo que me parece lo lógico y normal porque los dos son parte de la educación del hijo. No solamente una persona. Pero yo creo que al final las cuestiones laborales también van muy sometidas a ello. A que se pueda tirar de un lado o de otro. Pero sí que es verdad que vienen más madres.

-En cuanto al centro, ¿conoces si existe alguna actuación para lograr la igualdad?

- No hay. Dirigida a infantil no hay. En Primaria igual sí pero en infantil no he tenido la oportunidad de que me dijeran nada de eso. De todas formas, en la sociedad en la que vivimos desde las editoriales intentan acoplarse a lo que es la sociedad actual y evitar cualquier sexismo por parte de los libros. Es lo que hablábamos antes, el currículum oculto es muy importante y ya no viene solo dado por la actitud del docente sino todo lo que conlleva juguetes, libros, fichas... en todo el trabajo que se lleva a cabo durante las horas lectivas.

-Por último me gustaría conocer si has recibido formación en cuestiones de igualdad o de género, ya sea durante los estudios universitarios o posteriormente en cursos.

- Sí en cursos posteriores, he hecho alguno porque me parece un tema interesante que está a la orden del día y es necesario saber.

-¿Eran cursos fomentados por el gobierno de La Rioja?

- No, no, no, no. Eran de pago a nivel nacional y por medio del sindicato.

Maestra, 34 años, 7 años

Sexo: ☒ Mujer ☐ Hombre
Edad: 34 años. Entorno: ☒ Rural ☐ Urbano
Estudios: Magisterio infantil y Psicopedagogía.
Años de experiencia docente: 7 años.

-Como ya sabes, el currículo oculto es un conjunto de elementos, como pueden ser las normas, el lenguaje, las costumbres... que se transmiten de forma implícita al alumnado. ¿Consideras que es importante?

- Sí, es muy importante porque transmitimos mucho más de lo que somos conscientes y cuanto más conscientes seamos de lo que influyen, más cuidado tendremos a la hora de transmitirlos. Entonces, creo que es muy importante ya que se transmite mucho.

-¿Crees que los estereotipos de género se pueden transmitir a través de él?

- Sí y lo que digo, de la mayoría encima no somos conscientes. Entonces cuanto más nos demos cuenta de todo lo que influyen, más conscientes nos hacemos de lo que influye.

-Como docente, ¿has podido observar que hayan transmitido entre el profesorado o entre las alumnas y los alumnos?

- Pues sí, entre los alumnos sobre todo porque ellos, al final, imitan todo lo que ven en casa o todo lo que ven en el cole. Entonces al final ellos los transmiten sin darse cuenta porque imitan modelos. Por ejemplo, si han oído en el parque decir “yo soy más ágil porque soy un chico” pues luego eso se transmite en otros contextos, lo puede repetir en casa, lo dicen en el cole... Entonces sí que lo imitan.

Si por ejemplo estás en clase y en un momento dado se diese esa situación, ¿cómo actúas ante ello?

- Pues... Normalmente, lo que hago es decir “pues no, no es verdad” o que luego al final eso es lo que menos les influyo. Con lo que más les influyo es haciendo cosas. Pero, por ejemplo, en clase pasa mucho con los colores, el elegir con qué vas a pintar o en elegir el juego si te vas a la cocinita y tal... y eso que en infantil menos. En infantil, normalmente los juegos se pueden respetar. Pero, por ejemplo, hace poco me pasó con los regalos de los Reyes Magos. A una niña le habían traído un scalextric, entonces dijo

un chico “pero eso no puede ser, será de tu hermano” y la niña respondió “no, no, me lo han traído a mí porque se lo había pedido yo”. Entonces eso, yo normalmente cuando ocurre digo, “no pasa nada, los gustos son libres, igual que a uno le gusta un color o unas aficiones y a otros otras”. Pero sobre todo, se lo transmito de forma oral y luego les ejemplifico y les digo “pues a mí me gusta el color azul y soy una chica y no pasa nada o a mí me gusta...”. Pero es difícil, es difícil de hacer.

-Entonces, intentas que vean un poco que no es lo que han oído o les han dicho en casa, ¿verdad?

- Eso es, eso es. Sobre todo, respetar o poner como ejemplo al que le gusta lo diferente. A la niña que le gusta el azul o al niño que le gusta el rosa. Normalmente se respeta más, lo que he visto yo, a la niña que le gusta el azul que al niño que le gusta el rosa. Al niño que le gusta el rosa se le ridiculiza más y se respeta menos a ese niño.

-Cuando estás en clase, ¿de qué forma te refieres a los alumnos? ¿Utilizas algún tipo de apelativo?

- Normalmente por el nombre. Pero bueno, no sé, normalmente soy muy de llamar, pero a todo el mundo, o cariño o cielo... Entonces normalmente por el nombre o con una palabra cariñosa.

-¿Las palabras son diferentes para chicos o para chicas?

- No, son indiferentes para unos o para otros.

-En lo que puedes observar en tus clases, ¿ves comportamientos que puedan ser diferentes en niños o en niñas?

- Umm... no, la verdad que no. Al final, en Infantil están menos manipulados, por así decirlo y cada uno se comporta como es. Puede haber chicos o chicas movidos, pero pueden aprender a comportarse y no tiene por qué ser el que más incordia o el que más tal. Al final, el que es movido es movido, el que es hablador es así. Es decir, al final es su carácter y no creo que dependa del género.

-En cuanto a la participación cuando realizas preguntas abiertas en el aula, ¿participan por igual?

- Sí, sí, la verdad que por igual tanto chicas como chicos participan en mis clases. Como son tan pequeños generalmente siempre quieren participar.

-Vale. Cuando trabajan de forma individual en su mesa, ¿cómo determinas la forma en la que se tienen que sentar?

- Pues normalmente lo hago por equipos... Te refieres para las agrupaciones por equipos, ¿verdad?
- **Sí, sí.**
- Pues normalmente me gusta cambiarles cada trimestre y también veo si al hacer un equipo me he equivocado y si hay un equipo que termina muy pronto o que habla mucho, también les cambio. Normalmente, lo que hago es buscar paralelos. Es decir, el que es movido o trabajador, si hay dos o tres que podría cuadrar dentro de esas características los reparto para que todos los grupos haya, por ejemplo, una persona tímida, un movido, un hablador, un trabajador, uno que corre mucho al hacer el trabajo y le da lo mismo el final con tal de terminar pronto, con otro que es lo contrario. Para que así puedan ver las diferencias y los beneficios de cada uno. Luego, sí que, por ejemplo, me ha pasado con algún grupo que las personas que veo muy tímidas, busco que tengan un referente de confianza para que, si necesitan algo, como por ejemplo sacar punta, porque los que son tímidos les da vergüenza todo, sí que busco que tengan un apoyo en el equipo para que no se sientan tan cohibidos. Por eso me fijo sobre todo en sus cualidades para decidir en qué equipo los coloco y de qué forma.

-En los momentos de juego de rincones o juego libre, ¿cómo lo organizas? ¿les dejas ir a cualquier lugar o lo guías tú?

Normalmente, en 3 años, el primer trimestre sí que va más dirigido para que conozcan cómo se juega en cada uno y ahí... más que rincón libre lo puedo hacer más como juego dirigido porque les enseño cómo funciona cada sitio y así. Ahí normalmente, sí que voy rotando por días para que prueben todo. Más o menos juegan una vez a la semana. Después sí que tengo establecido una elección de rincones que es un poco rara de entender. En la clase hay cinco o seis rincones y cada uno es un color; y ellos tienen una tarjetita de registro con los cinco días de la semana y a cada rincón ponen un gomet que tengo con velcro en su tarjeta. Entonces la tarjera no se vacía hasta que no termina la semana. Por ejemplo, el lunes la tengo vacía y elijo el rincón amarillo que son un tipo de juegos manipulables; entonces si cabe mi tarjeta puedo ir y me pongo un gomet amarillo en mi tarjetita. Cuando recogemos, la guardo en mi casillero. Al siguiente día, puedo ir a cualquier rincón menos al que he colocado en

mi tarjeta días anteriores. Entonces, por mezclar compañías y tal, yo creo que sirve mucho. Es que depende de que no puede repetir rincón y de que haya hueco en ese rincón, de que no se haya llenado ya. Es un poco difícil de entender ...

-Sí, sí, lo he entendido. ¿Entonces solamente pueden ir una vez a la semana al mismo rincón?

- Eso es, eso es. Sí que es verdad que los que son listos empiezan a esperar para ver dónde va fulanito y así va él si hay sitio, o corren para terminar porque ven que solo hay un hueco en el rojo y quieren ir con su amigo no sé quién. Pero bueno, no siempre les sale bien, ¿eh? Entonces, la verdad, es que normalmente al principio de cada curso con cada grupo, lo registro para darme cuenta si hay gente que siempre juega junta o nunca juega junta. Pero normalmente se mezclan bastante con ese sistema de rincones.

-En cuanto a los juegos en el recreo, ¿te has fijado si las niñas juegan con los niños o juegan a diferentes cosas?

- Pues normalmente, tienen los juegos bastante estipulados y las compañías también porque tienen los juegos muy cerrados. Yo creo que depende mucho de los grupos de clase, pero también de los grupos de fuera del centro, de si las familias son amigas o si los de cinco años tienen de hermanos a los de tres, hay veces que siempre juegan a cuidar a los de tres. Los juegos estipulados de chicos o chicas, los chicos normalmente les gustan más los juegos que sean de correr, pero ahí también entran las chicas movidas que decíamos antes. Pero también es verdad que los chicos en los juegos no movidos les cuesta más verlos, como en juegos populares... así como chicas sí que juegan a las vaquillas o si corren a tal, les gusta. Pero los chicos a juegos tranquilos como meterse en la casita y así, se meten menos.

-En referencia a la implicación de las familias al pedir tutorías individuales con los padres y madres, ¿quiénes vienen?

- Normalmente vienen más las madres, sí, bastante más. Tanto a las reuniones generales como a las entrevistas individuales. Sí que me gusta, cuando les pido tutoría, pedir la asistencia de los dos. Pero claro, es que los trabajos... A veces no es un no querer, es un no poder también. Entonces bueno... Pero si alguien se tiene que pedir permiso para salir y venir a una tutoría o que hacemos un taller de cuenta cuentos y pedimos que participen, normalmente vienen más las mamás que los papás. Hay de todo. Pero a mí, lo que me

sorprende es cuando viene un padre a la tutoría solo, el chico, entonces si me sorprende lo habitual es que se haga lo contrario.

- **Sí, sí. Por último, te quería preguntar sobre el centro. ¿existe alguna actuación en la que se fomente educación en igualdad?**

No, creo que no. Como medida como tal a nivel de centro no. Al final es un poco, lo que nos viene de sociedad. Por ejemplo, miras los libros de texto porque te choca lo que pueda salir y tal. Normalmente ahora los libros, bueno es que nosotras cada vez llevamos menos libros y no lo sé, pero normalmente, igual que dibujan en el patio a un niño jugando con silla de ruedas que intentan fomentar integración y que eso lo veamos en situación de normalidad. Yo creo que con las chicas y los chicos pasa lo mismo, que ahora se hace adrede en los libros de texto el intentar poner a las niñas jugando con los coches o cosas así. Pero como medida impuesta por el centro, no.

- **Perfecto y en cuanto a cuestiones de género ¿has recibido algún curso o formación, durante la carrera, cursos homologados o propuestos por el centro?**

No, yo creo que no. Sí que hay campañas, pero como apuntarme a un curso o así creo que no.

- **Vale, muchas gracias por dejarme hacerte la entrevista y por contestar a todas mis preguntas.**

Maestra, 34 años, 9 años

Sexo: ☒ Mujer ☐ Hombre

Edad: 34 Entorno: ☒ Rural ☐ Urbano

Estudios: Diplomatura de Educación infantil + Especialidad en inglés.

Años de experiencia docente: 9 años.

- **Como ya sabes, el currículo oculto es un conjunto de elementos como pueden ser las normas, costumbres, el lenguaje... que se transmiten de forma implícita al alumnado. ¿Consideras que es importante?**

- Yo creo que sí es importante.

- **¿Por qué?**

- Porque sin darnos cuenta se lo transmitimos a los niños y ellos van cantando sin darse cuenta, pero al final queda grabado en su forma de ser, en su forma de pensar y en su forma de actuar.

-¿Consideras que los estereotipos de género se pueden transmitir a través de este currículo oculto?

- Por lo que hemos estado diciendo. Sin darnos cuenta atribuimos unos colores determinados para las chicas y otros para los chicos. Lo mismo pasa con los juegos, los juegos se atribuyen directamente a los chicos y otros a las chicas. Aunque en el colegio intentamos no tener juegos sexistas e intentar que jueguen tanto niños como niñas, ellos lo ven en la tele, en la sociedad y en el entorno. Al final se acaba transmitiendo a la escuela sin darnos cuenta.

-¿Tú en las clases has observado que estos estereotipos se hayan transmitido entre los propios niños y niñas o entre el profesorado?

- Entre los propios niños sí, sobre todo en el patio cuando juegan. En el patio los chicos juegan a unos juegos y las chicas a otros. En clase eso no sucede tanto, por ejemplo, en la cocinita juegan tanto niños como niñas y con los muñecos pasa lo mismo. Sí que es cierto que cuando juegan con las construcciones los chicos tienden a construir pistolas para disparar y las niñas construyen casas o torres o cualquier otra construcción.

-¿Has observado que entre el propio profesorado se puedan transmitir estos estereotipos de género?

- Conscientemente creo que no se suele hacer, pero sí creo que ocurre de forma inconsciente. Intentamos que no sea así, pero estamos inmersos en una sociedad determinada que influye siempre en esa transmisión.

-Vale. Y, por ejemplo, en tu aula, para referirte a tus alumnas y alumnos, ¿de qué forma lo haces? ¿Utilizas algún apelativo cariñoso?

- A veces por su nombre y otras veces les digo cariño o... Sí cariño suelo usar. Indistintamente para niños o para niñas.

-En el alumnado, ¿observas cualidades o habilidades diferenciadas entre los niños y las niñas?

- Claro, cada niño o niña es diferente. Pero no se cumplen aquellas cosas que nos han dicho siempre de que las niñas son más tranquilas y los niños más movidos, Si te refieres a eso.

-Sí, sí, eso es a lo que me refiero.

- Pues entonces no. Es que en mi clase actual eso se ve perfectamente, tengo muchas niñas que son más movidos que los niños. Es que cada uno es como es.

-Haciendo referencia a lo que hemos comentado antes de que los niños y niñas transmiten estereotipos de género, ¿cómo actúas tú ante esa situación en clase?

- Intento hablar con ellos e intento explicarles que no hay juegos para chicos y para chicas, que somos todos iguales. Por ejemplo, en el patio alguna vez si viene un niño a decirme no me dejan jugar porque soy un niño, voy a hablar con ellos e intento hacerles ver que somos todos iguales y jugamos todos con todos.

-Muy bien y respecto al aula, en el momento del juego, ¿cómo organizas a qué juega cada uno?

- Algunas veces les digo dónde tienen que ir y otras les dejo libertad para que ellos mismos elijan. Cuando les digo a dónde tienen que ir es porque quiero que trabajen una determinada área como las matemáticas o la lectura con la biblioteca. También es verdad que ya no les digo tanto dónde tienen que asistir porque ya conocen los rincones. Sí que les digo que pueden cambiarse siempre que quieran de rincón pero que antes de cambiarse deben recogerlo y dejarlo todo como estaba.

-Cuando trabajan de forma individual en las mesas, cada uno tiene su sitio asignado, ¿cómo realizas esa asignación?

- Sí, trato de hacer grupos un poco...heterogéneos. Por ejemplo, si hay niños que trabajan más lentos, ponerles al lado de niños que trabajan más rápido. Trato de que haya más o menos igual número de chicos que de chicas, que no solo haya en un grupo chicas o chicos. También que haya niños de distintas capacidades, tanto en un grupo puede haber un niño bueno y otro no tan bueno. Sí, grupos heterogéneos para que se ayuden entre los propios niños.

-Cuando trabajáis una ficha y realizas alguna pregunta abierta a la clase ¿quieren participar más chicas o chicos?

- No, participan por igual pero sí que es verdad que siempre los que quieren participar son los mismos. Siempre hay algún niño o niña, no tiene por qué ser chico o chica, que siempre se queda más retraído. Bien porque no sabe o porque le da vergüenza, entonces también trato de que esos niños o niñas participen.

-Respecto a lo que estábamos hablando antes del recreo, sobre lo que has dicho de que los niños jugaban a unas cosas y las niñas a otras, ¿a qué juegan cada uno y cada una?

- Los niños suelen jugar a pillar, a policías y ladrones, a juegos de peleas y combates, a que son luchadores... Sí que es verdad que cuando juegan a ese tipo de juegos de lucha les solemos decir que no jueguen de esa forma porque pueden hacerse daño. Sin embargo, las niñas juegan a mamás y papás, a películas como Frozen y hacen como que una es Elsa y otra Ana... Sí suelen jugar a eso.

-Cambiando ahora de tema, cuando quieres convocar a las familias individualmente para comentar aspectos en la evolución de su hijo o hija, ¿quiénes acuden?

- Casi siempre suelen venir más las madres. Algunas veces sí que es verdad que vienen ambos, pero suelen ser los menos y ya papás solos casi nunca vienen. Suelen ser las madres las que se interesan y cuando yo cito normalmente viene la madre.

-¿Por qué crees que se puede dar esa situación?

- No sé, la verdad que yo también me lo pregunto. Porque creo que sería muy interesante que viniesen los dos, ya que cuando les cito siempre pongo padres del alumno tal.

-Respecto al centro, conoces si existe alguna actuación desde el equipo directivo dedicada a infantil y destinada a la comprobación de que no se producen sexismos o reproducen estereotipos de género?

- No, no se hace. Por lo menos en este colegio...bueno y en los que he estado yo, no se hace. Eso es responsabilidad de cada tutor.

-Finalmente, quería preguntarte sobre tu formación, ¿te has formado sobre cuestiones de género o de igualdad? ¿Ya sea durante la carrera universitaria o en cursos posteriores?

- Pues creo que en la carrera algo sí que vi. Pero ahora no recuerdo ningún curso que hiciese específico sobre este tema.

-Vale, muchas gracias por contestar a todas las preguntas.

Maestra, 36 años, 14 años

Sexo: ☒ Mujer ☐ Hombre

Edad: 36 años. Entorno: ☒ Rural ☐ Urbano

Estudios: Educación infantil, Educación Especial y Máster de Atención Temprana.

Años de experiencia docente: 14 años.

-Como ya sabes, el currículo oculto es un conjunto de elementos como pueden ser las normas, costumbres, el lenguaje... que se transmiten de forma implícita al alumnado.

¿Consideras que es importante?

- Sí.

-¿Por qué?

- Porque al final los nenes aprenden un poco de todo, también es bueno que aprendan las costumbres, la forma en la que se tienen que vestir... me parecen importantes.

-¿Crees que los estereotipos de género se pueden transmitir a través de este currículo oculto?

- Sí, también depende de quién los transmita. Porque igual puede darle un toque al género femenino que no le corresponde.

-Como docente, ¿has observado situaciones en las que se hayan dado estos estereotipos de género, por ejemplo, entre profesores o entre los alumnos?

- No, hoy en día no. Vaya yo desde que he empezado a trabajar no. Sí que suele haber mucha gente de educación física de género masculino como femenino. Sin embargo, ya no se da tanto como antes porque en el centro, por ejemplo, ahora hay tres de educación física y dos son mujeres. Por lo que se ve que la sociedad va cambiando y ya no se dan los roles que nos asignan.

-Y en cuanto a las familias, ¿crees que pueden transmitir estos estereotipos y roles?

- Hoy en día no. Ahora te cuenta, por ejemplo, a la hora de limpiar te dicen pues mi papá ha puesto el lavavajillas, mi papá ha tendido la ropa... Sí que es verdad que a la hora de conducir papá es el que conduce. Por ejemplo, cuando trabajamos en el proyecto de la Vuelta al mundo pues algunos decían que si iban en coche eran los chicos los que tenían que conducir. Ese día sí que lo vi mucho en mi aula.

-En el momento en el que sucedió la situación que comentas de que te decían que los niños eran los que tenían que conducir, ¿cómo actuaste ante ello?

- Yo les pregunté si el carné de conducir solamente se lo podían sacar los chicos y entonces, empezaron a pensar y se daban cuenta muchos que decían que sus madres también conducían y entonces las chicas también podrían. Entonces, al final, hoy en día la mujer también conduce, pero es verdad que cuando va toda la familia, suele conducir el padre y esa situación causa que tengan como referencia al padre como conductor. Yo también les dije si sus madres no conducían nunca y se dieron cuenta de que conducen tanto papá como mamá.

-Muy bien. Cuando estás en el aula con los niños ¿cómo te refieres a ellos?

- ¿A qué te refieres?

-¿Cómo los llamas? ¿Por su nombre o con apelativos?

- Sobre todo, por su nombre, pero también apelativos, depende.

-Respecto a las actitudes y habilidades que muestra el alumnado, ¿crees que son las mismas?

- Sí, yo eso sí que veo diferencia. Los niños suelen ser más brutos, puede haber niñas que también, pero son más puntuales. Además, las niñas son más “secretarias” porque se fijan más y la habilidad lingüística está más desarrollada que los niños y son más cuidadosas a la hora de trabajar. Por norma general, yo veo esas diferencias, no sé, pero es algo innato, no sé.

-En cuanto al espacio y al tiempo del aula, cuando les mandas realizar una tarea de forma individual en su sitio ¿dónde se sientan? ¿tienen un sitio asignado para ellos?

- Sí, cada trimestre los reparto en equipos y asigno un sitio a cada uno.

-¿Cómo designas los sitios en los que se deben sentar?

- Yo sí que los reparto en cuatro equipos. Lo que hago, el primer ítem que cojo, es en el nivel cognitivo. Sí que lo que hago es fijarme si existe algún alumno con una conducta un poco mala, sí lo reparto conductualmente. Por ejemplo, si dos niños que se centran menos o se portan peor a la hora de trabajar sí que los separo. Además, también me fijo que haya más o menos el mismo número de niñas que de niños en el equipo. Lo hago en ese orden, niñas y niños, por nivel cognitivo y después conductual.

-Y cuando juegan a juegos libremente o por rincones, ¿a qué lugar va el alumnado?

- Sí, tenemos rincones libres y entonces, lo que hacemos es cada niño va al rincón que quiere. Me da igual que justo un equipo quiera ir al mismo rincón y vayan todos juntos. Eso sí que me da igual. Al igual que en el patio son libres y pueden jugar a lo que quieran y con quien quieran, agrupándose como quieran ellos. Sí que está limitada la cantidad de niños que pueden ir a cada rincón, más que nada que, por ejemplo, en la cocinita no caben ocho niños porque no hay espacio suficiente.

-Sobre lo que estabas diciendo del patio, ¿los niños y niñas se agrupan o juegan separados? ¿y, a qué juegan?

- Sí es verdad, que este año, el grupo que tengo juega en gran grupo y se mezclan niños y niñas. Otros años, el grupo se dividía en subgrupos de 4-5 niños. Ahora es que juega casi toda la clase junta. Pero lo que sí que se suele ver es que los niños juegan a juegos de más movimiento y más brutos, mientras que las niñas juegan más a mamás y a papás, a perritos... De hecho, los problemas que se dan en los juegos de niñas suelen ser que alguien no las deja jugar y, sin embargo, los de los niños tienen problemas porque se han pegado unos a otros.

-Volviendo al tema del aula, cuando estáis en asamblea y realizas alguna pregunta ¿quiénes son los que más participan, las niñas o los niños?

- No, participan igual tanto niñas como niños. Eso va más con la personalidad de cada alumno. Por ejemplo, este curso tengo una niña que es muy tímida y le cuesta más participar, pero muchas otras y muchos niños son más abiertos y son los que más te participan. Vaya, en eso no noto ninguna diferencia. Yo creo que va en la personalidad y también influye el nivel cognitivo por si te sabe responder a la pregunta o no. No tiene que ver con el género.

-En cuanto a la implicación de las familias, cuando pides tutorías para concretar o informar sobre algo, ¿quién es el que suele acudir?

- Suelen venir más las madres, pero sí que tengo con los dos padres. Si hoy en día la mujer trabaja y es por horario laboral... Pero sí que creo y esto es mi opinión personal, si los dos padres en ese momento tienen libre a nivel laboral, suele venir la madre o en todo caso los dos. Muchas veces si les pides cita te suele decir el padre pues la semana que viene que mi mujer va de mañana y así puede venir ella.

-¿Por qué crees que se puede dar esta situación?

- Pues porque, no sé, pero creo que al final la mujer se implica más en la educación de los hijos. Hoy en día se ve mayor implicación en ambos, pero aún así se ve más que la madre es la que suele acudir y preocuparse.

-En cuanto al centro, ¿existe alguna actuación para garantizar una igualdad entre hombres y mujeres?

- No, que yo conozca no. De hecho, nuestro equipo directivo está formado solo por mujeres, pero no hay actuaciones de este tipo. Al final, cada tutor elige la editorial que le gusta y es él el que debe comprobar los libros y así. Pero no creo que se dé.

-Por último, ¿has recibido algún tipo de formación sobre cuestiones de género? Ya sea en la carrera o en cursos posteriores...

- No, que yo recuerde no. En la carrera muy poco, igual en alguna asignatura... pero cursos posteriores no, eso sí que no he hecho.

Maestra, 39 años, 8 años

Sexo: ☒ Mujer ☐ Hombre

Edad: 39 Entorno: ☒ Rural ☐ Urbano

Estudios: Diplomatura de Educación infantil.

Años de experiencia docente: 8 años.

-Como ya sabes, el currículo oculto es un conjunto de elementos como pueden ser las normas, costumbres, el lenguaje... que se transmiten de forma implícita al alumnado.

¿Consideras que es importante?

- Sí, es fundamental claro.

-¿Por qué?

- Porque la enseñanza a un niño no solo se basa en lo que me marca el currículo oficial, sino que detrás hay muchísimo más. Porque depende en qué ambiente te muevas, el círculo que tengan los niños o la situación familiar, si es un pueblo o ciudad... Al final en cada lugar puede haber aprendizajes diferentes. Por ejemplo, lo que tú estabas diciendo del lenguaje, si tienes un alumno en clase que es árabe pues les enseñarás a los niños a decir hola y adiós al menos, que eso no está en ningún sitio del currículo. Es que tú enseñas muchísimo más de lo que te dice el currículo que debes enseñar. Además, es que

al final es algo que te sale sin tú quererlo. Con los años de experiencia, sabes, estoy programando una actividad al final la cabeza te carrula te carrula y dices pues lo uso para esto ya que estoy haciendo esto y tienes muchas ideas... De hecho, tú tienes que enseñar y educar se dice que es en casa, pero al final tú también les enseñas educación. Pero es que sí, es fundamental. Yo creo que casi tiene tanta importancia lo que por un papel le tienes tú que enseñar que lo que no. Fíjate, tan de moda de trabajar por proyectos. Que a mí me parece lo más maravilloso A mí eso de llevar un libro que ponga esto y esto hay que dar, me parece aburrido para los niños, lo primero y para empezar. Joe, hay que enseñarlo de una manera más lúdica. Coges un proyecto, el de los piratas, que es el que estoy haciendo yo ahora, les estoy enseñando lo que me pone en el currículum, pero haciéndolo más divertido, adaptándolo a lo que yo quiero que aprendan por decirlo de alguna manera. Que es mucho más divertido y no venga, fichas porque sí ... Por ejemplo, el triángulo en vez de una ficha con triángulos, los adapto a los piratas y venga jo cómo son las velas de los barcos piratas. Que será mucho más divertido... Sí, sí, es muy importante el currículum oculto.

-Vale, y ¿consideras que los estereotipos de género se pueden transmitir a través de este currículum oculto?

- ¿Los estereotipos de género a qué se refieren? A... ¿Chico azul y chica rosa?

-Sí eso es, ese es un estereotipo de género.

- Ah vale, repíteme la pregunta.

-Que si consideras que los estereotipos de género se pueden transmitir a través del currículum oculto.

- Yo es que nunca...no he dicho algo así.

-Pero no en tu caso, sino de manera general.

- Pues maja es que no sé qué contestarte porque sé que hay gente que sí que lo hace. Por ejemplo, x profesora; ¿os da a vosotras? ¿Has visto cómo los sienta?

-No, no he visto.

- Los sienta chico, chica, chico, chica.. como que le da mucha importancia a esos aspectos. A mí me da igual cómo se sienten. Sí que es verdad que en las mesas intento repartirlos para que se mezclen. Pero en la asamblea me da igual. Se tiene que trabajar indistinto, que el rosa no tiene por qué ser de chicas y el azul de chicos.

-Sí, a eso me refiero, si tú consideras que hay profesoras o profesores que ejercen e igual no lo trabajan de esa forma.

- Yo es que no hago uso de eso. Es que los coches de chicos y las muñecas de chicas. No, es que no. Yo en mi clase pongo los rincones y al equipo que le toca el rincón de coches juega a eso, sea chico o sea chica. No sé. Pero sí que hay gente que lo hace, pero yo trabajo ahí la igualdad. Hombre, cuando trabajas el cuerpo humano sí que haces diferencia esto tiene un chico y esto una chica, pero vaya... el resto no.

-Y entre los niños y niñas, ¿has observado que haya comentarios que desvaloricen o incapaciten al otro sexo?

- ¿A qué te refieres?

-Por ejemplo, que haya niños que digan tú no puedes jugar a esto porque eres una niña, o al revés...

- No, la verdad que no... Conmigo no, no sé si con otras profesoras lo habrán dicho.

-Cuando estás en clase con ellos, ¿cómo te refieres a ellos?

- ¿Cómo les llamo?

-Sí...

- Si es individual, le digo por el nombre si estamos trabajando algo. Pero si por ejemplo tiene que recoger el almuerzo pues igual le digo cariño recoge el almuerzo. Yo cariño, mi amor, mis chicos, cariños, pimpollos... yo, de todo lo que se me pase por la cabeza. Pero sí que es verdad que cuando me pongo más seria pues les llamo por el nombre o su apellido cuando tengo dos que se llaman igual Sino pues mis chicos o mis niños...

-En tu clase, ¿observas cualidades diferenciadas en niños y niñas?

- Sí, pero rotundamente. Yo este curso lo noto muchísimo. Las niñas son mucho más tranquilas y mucho más maduras. De los diez chicos que tengo, son de septiembre a diciembre y eso se nota un montón. Sí sí que lo noto... los niños son más bebés.

-Respecto a lo que me has comentado antes de cómo los sientas en el aula... Me has comentado que los repartes chicas y chicos para las mesas. ¿Qué otros criterios utilizas?

- Pues, por ejemplo, procuro que no haya dos niños muy movidos en la misma mesa... uno que trabaje más autónomo con otro al que le cueste un poco más. Claro, eso sí.

-Cuando juegan por rincones, ¿les asignas a dónde tienen que ir o van libremente?

- De lunes a jueves van rotando entre cuatro rincones y el viernes eligen de esos cuatro rincones a cuál prefieren jugar. No he tenido problema nunca de que todos quieran al mismo, la verdad que se han repartido bien y en algún caso que ha habido muchos o así pues les he dado la opción del rincón de la pizarra que les gusta mucho. Sí que es verdad que alguno igual le toca la pizarra y prefiere las construcciones, pero lo entienden...No he tenido problema la verdad.

-A la hora de participar en clase ¿quiénes son los que participan más?

- Jo pues no sé, yo creo que indistinto. Suelen participar más los más mayores, los que son más pequeños sí que les cuesta más. Por ejemplo, X niño que es de principios de año y se expresa que te mueres, que te puede contar al detalle todo lo que ha hecho el fin de semana pues sí participa mucho, o X niña que es de las más mayores. Sí, a los demás les cuesta más participar y expresarse porque claro hay alguno que para que te diga una frase hija mía... les cuesta un montón. Y eso que ahora ya se van soltando...Pero algunos cuando les preguntas el lunes qué han hecho el fin de semana pues te dicen solo al parque. Ahora ya te dicen he ido al parque y les tienes que preguntar tú con quién y ya te van contando. Sabes, les cuesta.

-Sí, les cuesta más. Después, en el recreo, ¿Observas que las niñas y los niños jueguen a los mismos juegos?

- Tampoco te creas tú que juegan mucho juntos... Lo que pasa es que los de tres, al principio de curso, suelen jugar mucho individualmente, no se relacionan mucho para jugar. Vamos eso es lo normal de la edad. No sé si te habrás dado cuenta...

-Sí, sí...

- Pero después ya se empiezan a relacionar y les cuesta bastante pero sí que se relacionan chicos con chicas y así. Por ejemplo, X niña sí que juega mucho con X y X niño. X niña con x niño. X niña con x niñas.

-Y, ¿a qué juegos suelen jugar?

- No sé, a correr o a la casa... o al tobogán. Se quedan más en la zona del parque por su edad.

-En cuanto a la implicación con las familias, cuando las citas ¿quién acude a la reunión?

- Siempre se les dice a los dos padres, pero la mayoría de veces viene la mamá.

-¿Por qué consideras que puede darse esa situación?

- A ver... yo en mi clase sí que me he dado cuenta de que hay muchas mamás que no trabajan. Entonces por eso, el padre siempre suele estar todo el día trabajando, pero sí que es verdad que cuando hay algo que ya es un poco más grave, algo que hay que tratar con urgencia como en el caso de X niño sí que cité a los dos y vinieron los dos. Pero si es una cita normal de a ver cómo va el trimestre pues suele venir la mamá. Sabes...

-Sí, muy bien. Después, en referencia al centro, ¿conoces si existe alguna actuación propuesta desde dirección para que los materiales utilizáis en el aula no posean estereotipos tradicionales ni desigualdades de género?

- Pues creo que no... Es que como no estoy todas las horas no sé si hay algo así. Sí que sé que hay varios proyectos y cosas como uno de matemáticas y he sido la única que no lo he hecho... pero creo que no.

-La última pregunta, ¿has recibido formación, bien impulsada desde el centro, durante o después de la carrera sobre cuestiones de género?

- No, no, no, he hecho cursos, pero no de eso.

Maestra, 41 años, 18 años

Sexo: ☒ Mujer ☐ Hombre

Edad: 41 años. Entorno: ☒ Rural ☐ Urbano

Estudios: Magisterio infantil.

Años de experiencia docente: 18 años.

-Como ya sabes, el currículo oculto es un conjunto de elementos como pueden ser las normas, costumbres, el lenguaje... que se transmiten de forma implícita al alumnado.

¿Consideras que es importante?

- Sí.

-¿Por qué?

- Porque al final estamos transmitiendo un montón de cosas que a lo mejor les calan más que lo que tú programas y planificas. Calan en su personalidad y en su forma de ser y muchas veces no nos damos cuenta de que los transmitimos.

-¿Tú crees que los estereotipos de género se transmiten a través de este currículo oculto?

- Sí.

-¿Has observado por ejemplo, que esos estereotipos se manifiesten entre el alumnado o entre los profesores?

- Yo creo que también depende de profesores y de lo que ellos mismos crean. Pero muchas veces sí que los transmitimos y en los alumnos sí que se ven.

-Si cuando estás dando clase observas comentarios de este tipo...

- Sí, enseguida dicen... cuando le das a un niño un color rosa pues te dicen que es un color de chicas o que los chicos son más fuertes... Esos comentarios ya se oyen entre niños muy pequeños.

-¿Cómo actúas tú ante este tipo de comentarios que surgen en el aula?

- Pues intento hacerles reflexionar y hacerles ver que eso no es así. Intento también justificar la respuesta. Pero...cuando soy consciente de ello. Intento educarles en la igualdad.

-Muy bien. Y cuando les llamas y te refieres a ello, ¿Cómo lo haces?

- Por su nombre.

-¿No utilizas, por ejemplo, apelativos cariñosos como cielo, cariño...?

- No, yo creo que no.

-En cuanto a las habilidades y actitudes que los propios alumnos y alumnas manifiestan, ¿crees que hay una diferencia significativa entre esas actitudes de niñas y de niños?

- Sí, sí que se ven.

-Por ejemplo, ¿cómo definirías a las niñas?

- Pues las niñas son más tranquilas, les gusta jugar a juegos más tranquilos como juegos de roles de mamás y papás, los chicos son un poco más brutos. En tres y cuatro años no tanto, pero en cinco, por ejemplo, si hay balones en el patio ya van todos directos al balón.

-De lo que estás comentando del patio, cuando observas al alumnado sí que dicho que la clase de 5 años juega más al balón, pero la clase de tres y de cuatro, ¿juegan a lo mismo?

- Sí juegan a lo mismo mezclados, en tres sobre todo no se nota tanto, en cuatro ya se empieza a ver un poco pero no hay tantas diferencias. Yo el curso que más diferencias veo es en cinco. Donde además a veces ya se empiezan a separar más los niños de las

niñas, porque en tres y cuatro suelen jugar juntos y ya en tercero, no siempre pero sí que se empiezan a hacer un poco grupitos.

-En cuanto a los espacios y los tiempos...Cuando están trabajando en clase de forma individual, ¿cómo les distribuyes o les asignas el sitio que les corresponde?

- Los equipos los suelo hacer generalmente por comportamiento y por capacidad intelectual. Lo que pasa que sí que es cierto que suelen ser chicos y chicas intercalados por lo que he dicho antes, los niños son más movidos y generalmente, puede haber excepciones, pero generalmente sí que les intercalo chico y chica si se puede.

-En el momento en el que están trabajando, ¿observas si los niños o las niñas se salen de su espacio de trabajo? O ¿requieren más superficie de la mesa?

- No, en específico no. Bueno, los niños creo que están mucho en mesa y les gustaría más estar por el aula. Pero igual, niños y niñas creo yo.

-Y cuando les dejas jugar libre por rincones o tiempo de juego libre... ¿El alumnado puede ir al que quiera o los restringes?

- Pueden ir al que quieran y jugar donde quieran, aunque a veces les recuerdo que no vayan al que han ido el día anterior y siempre viendo si caben en los carteles que les pongo.

-¿Observas que las niñas siempre vayan a juegos que siempre han sido de chicas y los niños a otros?

- Pues depende mucho de los alumnos que tengas y de la influencia de sus familias creo. Ahora el grupo que tengo juegan bastante mezclados. Los niños van a la cocinita y las chicas juegan a los coches o a mecánicos.

-Cuando estáis en asamblea y quieren participar en el aula, ¿crees que participan más los niños o las niñas?

- No, creo que por igual. No veo ninguna diferencia.

-Cuando quieres hablar con las familias y les pides tutoría, ¿quiénes suelen acudir?

- Las madres.

-¿Siempre?

- Sí, en el 95% de los casos acuden las madres. Luego hay algunos que vienen madre y padre y muy poquitos casos que venga solamente el padre. Algunos hay, pero muy poquitos.

-¿Por qué crees que se puede dar esta situación?

- Porque al final, la educación de los hijos recae sobre todo en la mujer. En algunos casos es por tema laboral, pero hoy en día casi todas las mujeres trabajan y tienen la misma dificultad para ir a la tutoría que los hombres y siguen viniendo las mujeres.

-Cuando realizáis talleres y pedís la colaboración de las familias, ¿también se da esta situación?

- Sí, sí pasa lo mismo.

-Por último, respecto al centro, ¿existe alguna actuación desde la dirección, por ejemplo, para fomentar que haya una igualdad?

- No, yo creo que no. Es decir, lo que hacemos cada uno pero una actuación concreta como tal con ese fin, yo creo que no.

-¿Se han dado, por ejemplo, instrucciones para analizar el material que utilizáis en clase de libros de texto o algo así?

- No, eso lo hacemos cada profesor.

-Y ¿se han favorecido cuestiones como cursos de formación en cuestiones de género o coeducación?

- No, en los años que he estado en este centro, que he faltado mucho, no.

-Aunque no sea en el centro, ¿tú has recibido algún tipo de formación? Ya sea en la carrera o posteriores cursos...

- Hombre, en la carrera sí, algo sí que vimos. Pero luego la verdad es que no. Queda un poco ahí como que cada uno tiene que ir transmitiéndolo, pero por lo menos a mí, no me han formado en esos aspectos.

-Vale, muchas gracias por dejarme hacerte la entrevista.

Maestra, 44 años, 14 años

Sexo: ☒ Mujer ☐ Hombre

Edad: 44 años Entorno: ☒ Rural ☐ Urbano

Estudios: Diplomatura de Educación infantil.

Años de experiencia docente: 14 años.

-Como ya sabes, el currículo oculto es un conjunto de elementos como pueden ser las normas, costumbres, el lenguaje... que se transmiten de forma implícita al alumnado.

¿Consideras que es importante?

- Sí, claro que sí. Creo que es la base en la que se transmiten todos los valores y por supuesto, uno de ellos es ese.

- ¿Consideras que los estereotipos de género se pueden transmitir a través de ese currículo oculto?

- Bueno, creo que hay coletazos que se transmiten ... también es cierto, que a mí personalmente me ha sorprendido en mi vida personal con mis hijos y mi familia, cosas que a lo mejor yo pensaba que eran totalmente... y las inculcábamos nosotros y sin tener ningún modelo de referente, por ejemplo, con el mayor, sí que se han inclinado y estereotipado. Y dentro del aula, pues... yo creo que sí que se transmiten, pero siempre si es muy extrema la inculcación que tú haces. Porque yo creo que hoy en día, la mayoría de los ambientes en los que nosotros vivimos no hay ese... Yo creo, que ya hoy en día no hay esos valores para transmitir.

-Vale, y ¿has podido observar en el aula que entre los propios niños se hayan compartido estos estereotipos de género?

- Algún caso sí que hay de que digan tú no puedes jugar por ser una niña o cosas así. Pero generalmente, no.

-Si se da esa situación, ¿cómo actúas?

- Preguntándole por qué. Directamente haciéndole ver... preguntándole al niño por qué razón él piensa, o a la niña, él piensa que es así. Fíjate que sí que igual con accesorios que con juegos sí que igual ha pasado. Pues a fulanito o a esta chica le gusta eso... Más fíjate cuando es un chico el que ejerce estereotipos o trabajos o juegos asignados a chicas, les llama más la atención que cuando es una chica la que está realizando juegos, por

ejemplo, de chicos. Entonces en esos casos yo les pregunto que por qué y ellos tampoco te saben razonar y entonces les llevo a pensar en esa situación en casa de esto lo puede hacer papa y también mamá. También muchas veces lo que hago es ...cuando se les cae el botón o, por ejemplo, que lo que te sale es decirles dile a mamá que te lo cosa. Pues les digo díles en casa y que te lo cosa el que pueda, igual es mamá porque en ese momento no está trabajando, pero igual es papá porque no está trabajando. En esas pequeñas consignas sí que intentas darles la visión de que todos podemos hacer esas tareas o roles asignados a un determinado sexo.

-Sí...y tú cuando estás en clase ¿observas que las niñas y los niños tengan comportamientos o habilidades diferenciadas?

- Pues igual algo más de impulsividad sí que hay en los niños, pero a nivel de trabajo... yo creo que no. Sí que son más impulsivos en movimiento, pero en la percepción que tengo de este grupo también me puede influir a ese pensamiento. Sabes, también te anclas mucho a lo que ves día a día. Pero no sé, parecido a nivel de trabajo.

-Cuando estás en clase, ¿cómo te refieres a ellos?

- Yo les suelo llamar siempre por su nombre.

-Vale, en referencia a los espacios del aula, cuando trabajan de forma individual, ¿cómo les asignas su sitio?

- Pues para los equipos... el primero, es su capacidad de trabajo y atención. Tratas de compensar un poco pues si es un niño muy disperso y movido con uno que es más calmado y concentrado. Principalmente eso, la cantidad de chicas y chicos no la tengo en cuenta.

-¿Suelen participar por igual? En cuanto a las preguntas que les planteas.

- Sí, participan lo mismo niños y niñas, la verdad que en eso no encuentro diferencias.

-En los momentos que tienen de juego tras el trabajo, ¿les indicas a qué rincón ir?

- Ellos eligen libremente. Sí que hay un momento que es juego de mesa y es dirigido y solo pueden jugar a lo que juega su equipo, que son cuatro o cinco juegos que van rotando a lo largo de la semana como lógica matemática, puzzles, construcción.... Pero a lo que ese equipo le ha tocado. Pero el juego de rincón, ese es libre. Se van apuntando cada día en el rincón hasta que ocupan los huecos.

-En el momento de recreo, ¿juegan niños y niñas juntos a lo mismo?

- Sí, bueno, va evolucionando un poquito... en tres años van como más a su aire, luego en cuatro van haciendo parejitas y yo creo que igual se juntan niños más inseguros que buscan consuelo en un igual y se va ampliando el grupo.

- ¿y las niñas y los niños suelen jugar a los mismos juegos?

- Pues hay de todo. Por ejemplo, en mi grupo tengo grupos mixtos y grupos... fíjate hay más grupos mixtos que luego grupos de niñas... hay uno. De niños solo no hay.

-¿A qué suelen jugar?

- Pues la verdad que te dicen a pillar, a toros, sé que juegan a luchas mucho... que yo les suelo decir que es algo a lo que no podemos jugar. Si jugamos a la pelota pues unas veces me toca a mí y otra a ti, pero si juego a pegar y pego pues también me van a pegar a mí...porque ellos enseguida se escudan en eso. Si les llamas la atención enseguida te dicen no, no, que estamos jugando. Pero otras veces, al pillla-pilla, al escondite inglés. Como aquí llevamos dos años sin balones y el fútbol ha desaparecido y a mí me parece...una bomba. Porque sí que es cierto que si comparo el patio de hace tres años a aquí, sí que había un grupo de chicos que monopolizaban la portería y no era que solamente jugasen los chicos y ocupasen todo el campo que es la parte principal del recreo, sino que encima la verdad que había muchos momentos conflictivos porque si es falta, que si no... Así que la verdad yo creo que ha relajado los patios, sí que echo en falta eso, algunos juegos tradicionales o invitarles a que jueguen a otras cosas. Pero sí que yo particularmente el fútbol me parece que transmite una serie de valores tal cual lo vivimos que... me entiendes.

-Sí, sí, después...respecto a la implicación de las familias, ¿quién es el que acude a las reuniones contigo? ¿La madre, el padre o ambos?

- Pues te voy a decir que indistintamente... porque generalmente uno de los dos está asignado. Hay una o dos parejas que vienen los dos, pero sino, si siempre viene el papá siempre viene el papá y si viene la madre, siempre la mamá. Supongo que es por logística del hogar... pero indistintamente, tengo papás y tengo mamás. No me llama la atención una cosa que diga solamente uno de ellos. Incluso en las familias inmigrantes pues en unas ocasiones han venido los dos, en otras ella o él, en otras la hermana porque no podían... Indistintamente.

-Perfecto. En cuanto al centro, ¿conoces si existe alguna actuación impulsada desde dirección para comprobar que no se transmiten estereotipos en los materiales que utilizáis?

- No, no.

-¿Has recibido formación impulsada por el centro, en cursos o en la carrera sobre cuestiones de género?

- Pues creo que sí... Algún curso de estos que haces al inicio de... cuando has acabado la carrera que te vas apuntando pues un poco a todos los cursos y sí que hice alguno de valores y coeducación. Pero alguno específico, específico no.

-Muchas gracias por la entrevista.

8.3 Código de las entrevistas

Tabla 1

Código de las entrevistas

Profesión	Edad	Años de experiencia
Maestra	31	5
Maestra	34	7
Maestra	34	9
Maestra	36	14
Maestra	39	8
Maestra	44	14
Maestra	41	18

Nota. Elaboración propia.

8.4 Análisis de las entrevistas por preguntas

Tabla 2

Registro respuestas entrevista.

Preguntas	Maestra,31,5	Maestra, 34,7	Maestra,34,9	Maestra,36,14	Maestra,39,8	Maestra,41,18	Maestra,44,14
Currículo oculto	Sí. Son sólidas en la formación como personas.	Sí. No somos conscientes de todo lo que transmitimos.	Sí. Se graban en su forma de ser.	Sí. Niños aprenden de todo.	Sí. [Lo que responde no tiene que ver: no sabe qué es].	Sí. Las cosas calan más de lo que pensamos.	Sí. Es la base de los valores.
Estereotipos de género	Sí. Ejemplo junto a sus padres de la sociedad.	Sí. No somos conscientes. Cuanto más conozcamos, más cuidado.	Sí. Atribución de colores y juegos diferenciados	Sí. Depende de quién los transmita.	Sí. Duda sobre qué son seguro.	Sí.	Igual algunos coletazos. Ejemplo familias.
Estereotipos de género transmitidos por profesorado	Sí, depende de la edad y de cuándo estudió.	Sí. El alumnado imita los modelos que ve.	Sí. Lo que ocurre en sociedad se acaba transmitiendo	Hoy en día no.	Sí, algunos. Ella no.	Depende del profesor, pero sí.	No. Solo en casos extremos.
Estereotipos de género entre los alumnos	Sí hay muchos comentarios así. Influye la familia.	Sí, imitan en casa y lo que oyen en el parque. Negarlo, poner ejemplos y día a día demostrando que no es así.	Sí, sobre todo en el patio.	Sí. Algunos vienen de las familias.	No, conmigo no.	Sí. Ocurre mucho desde muy pequeños.	Sí hay alguno.
Actuación cuando ocurre entre iguales	Explicándoles que no es así.	Negar lo, poner ejemplos y día a día demostrando que no es así.	Explicarles y hacerles ver que todos somos iguales.	Ejemplificarlo.	No ocurre.	Reflexionar con alumnado y poner ejemplos.	Preguntándoles y ejemplificando.

Forma de referirse al alumnado	Mis chicos, mis niños... y nombre	Nombre y cariño, cielo...	Nombre y cariño.	Nombre y apelativos	Nombre y mi amor, cariño, mis chicos, pimpollos...	Nombre	Nombre.
Comportamiento y/o habilidades diferenciadas	No pero sí si hay influencia familiar.	No. Están menos manipulados. No depende del género.	No. Todos son diferentes.	Sí. Generalmente niños más brutos, niñas secretarias	Sí mucho. Niñas más tranquilas y maduras. Influye edad.	Sí. Niñas más tranquilas y niños más brutos.	Sí. Los niños más impulsivos. A nivel de trabajo no.
Rincones de juego	Guiar en 3 años. Van variando y todos pasan por todos.	En 3 años dirigido. Todos pueden pasar por todos.	Guiado y libres, pero limitando cantidad.	Libre. Cantidad limitada.	Asignado en 3 años, pero todos pasan por todo.	Libre. Respetando cantidad.	Libres. Cantidad limitada.
Mesa de trabajo	Equipos. Género, personalidad y actitud.	Por equipos y busca paralelos por cualidades.	Equipos. Género y distintas capacidades. Grupos heterogéneos.	Equipos. Género, nivel cognitivo y conducta.	Equipos por capacidad.	Equipos. Comportamiento, capacidad intelectual y género.	Equipos capacidad de trabajo y atención.
Participación	Iguales.	Igual, tanto chicos como chicas participan igual.	Por igual pero siempre mismos niños	Igual. Va con la personalidad.	Indistinto	No hay diferencia.	Lo mismo, no hay diferencia.
Recreo	En 3 años en grupos mixtos en la casita, parquecito o a pillar.	Depende. Pero chicos menos juegos populares y menos casitas.	Niños: pilla pilla, peleas, policías, ladrones... Niñas: mamás y	Grupos de 4-5. Niñas a mamás y papás, perritos. Niños a	Indistinto. A correr, a casas, en la zona del parque.	Mezclados y a los mismos juegos. En gran grupo.	A lo mismo. Pilla, toros, peleas. Grupos mixtos menos uno

			papás, películas...	juegos de más movimiento Madres. A veces los dos. La mujer se implica más.			de chicas. Fútbol prohibido.
Implicación familias	Madre solo, pocos padres. Alguno los dos.	Madres. Sorprende padres.	Madres, ambos a veces, apenas padres.		Madres. Muchas no trabajan.	Las madres 95% casos. Algunos los dos.	Indistintame nte. Uno de los dos asignados.
Actuación igualdad centro	No.	No. Profesores se encargan de mirar el material	No. En ningún colegio de los que he estado	No. Cada profesor.	No.	No. Es de cada profesor.	No.
Formación	Sí. En cursos posteriores a la carrera, externos.	No. Campañas sí pero nada más.	No. Algo en la carrera.	No. Algo en la carrera.	No, ninguna.	No. Algo en la carrera.	Sí, curso referido a valores y coeducación

Nota. Elaboración propia.